

# Höflichkeit und Konfliktbewältigung in der Online-Kommunikation Jugendlicher

~

## Ausblick auf Online-Kommunikations- kompetenz im Deutschunterricht

Von der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe zur Erlangung des  
Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigte Dissertation von  
Daniel Gysin, geb. in Heilbronn

Karlsruhe, 2015



## **Danksagung**

Diese Arbeit widme ich meinen Eltern, die mir meine Dissertation ermöglichten. Während des Promotionsverfahrens unterstützten sie mich stets finanziell, mit Ratschlägen, guten Worten und Herzlichkeit. Hierfür meinen Dank.

Ebenso möchte ich meiner Frau danken, die mir bei meinen Höhen und Tiefen während der Dissertation Rückhalt bot. Aus inhaltlichen Sackgassen zeigte sie mir stets den richtigen Weg.

Danken möchte ich auch Prof. Dr. Carmen Spiegel, die den Anstoß zu dieser Promotion gab und mich bis zum Abschluss der Arbeit und darüber hinaus begleitete. Ihre vielfältigen Anregungen auf fachlicher, methodischer und persönlicher Ebene halfen mir sehr, diese Dissertation zu verfassen. Außerdem danke ich Prof. Dr. Angelika Storrer, die als Zweitgutachterin meine Arbeit betreute.

Herzlichen Dank auch an Dr. Konstanze Marx. Mit ihr habe ich in den vergangenen Jahren etliche Tagungen besucht. Bei meiner Dissertation stand sie mir mit wertvollen Tipps und Ratschlägen zur Seite.

Dr. Herbert Knopp danke ich für das letzte Korrekturlesen.

Darüber hinaus ist es mir ein Anliegen, der Forschungskommission der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe zu danken, die durch die Gewährung des LGFG-Stipendiums meine Forschungen förderte. Daher wird diese Dissertation frei zugänglich publiziert.

Danke vor allem an Janosch, Max, Ole und Ruben. Ohne ihre Mitwirkung hätte ich diese Arbeit nicht verfassen können.



# Inhaltsverzeichnis

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 Einleitung.....</b>   | <b>1</b>  |
| <b>2 Forschungsüberblick.....</b>                                  | <b>5</b>  |
| 2.1 Jugend-(Forschung).....  | 5         |
| 2.1.1 Identitätsentwicklung.....                                   | 5         |
| 2.1.2 Frühes Jugendalter (11–14 Jahre).....                        | 6         |
| 2.2 Online-Kommunikation.....                                      | 9         |
| 2.2.1 E-Mail-Kommunikation.....                                    | 14        |
| 2.2.2 Chat-Kommunikation.....                                      | 17        |
| 2.2.3 Foren-Kommunikation.....                                     | 21        |
| 2.2.4 Gästebucheinträge.....                                       | 23        |
| 2.2.5 Twitter bzw. Microblogging.....                              | 24        |
| 2.2.6 Social Network Sites.....                                    | 26        |
| <b>3 Social Network Sites.....</b>                                 | <b>31</b> |
| 3.1 Begriffsbestimmung.....  | 31        |
| 3.1.1 Soziale Netzwerke.....                                       | 31        |
| 3.1.2 Social Network Sites .....                                   | 34        |
| 3.2 Social Network Sites in Deutschland.....                       | 35        |
| 3.3 SchülerVZ.....   | 40        |
| 3.3.1 Entwicklung .....  | 40        |
| 3.3.2 Aufbau und Struktur des SchülerVZs.....                      | 42        |
| 3.3.3 Funktionen des SchülerVZs.....                               | 44        |
| <b>4 Methodische und theoretische Rahmen-<br/>bedingungen.....</b> | <b>53</b> |
| 4.1 Gesprächsanalytische Einordnung .....                          | 53        |
| 4.1.1 Gesprächsanalyse.....  | 53        |
| 4.1.1.1 Ebenen der Interaktionskonstitution.....                   | 54        |
| 4.1.2 Ethnografie.....   | 60        |
| 4.1.3 Ethnografische Gesprächsanalyse.....                         | 61        |

|  |            |
|--|------------|
| 4.1.3.1 Ethnografische Gesprächsanalyse bei Deppermann.....                      | 62         |
| 4.1.3.2 Begründung der Methodenauswahl.....                                      | 65         |
| 4.1.3.2.1 Gesprächsanalyse online?.....  | 66         |
| 4.2 Interaktionale Stilistik.....  | 70         |
| 4.3 Höflichkeit.....   | 74         |
| 4.4 Konflikte im Gespräch.....   | 79         |
| 4.4.1 Face-Work und Konflikte.....   | 81         |
| 4.4.1.1 Proaktive Konfliktvermeidung.....  | 86         |
| 4.4.1.2 Reaktive Konfliktvermeidung.....   | 88         |
| <b>5 Korpusbeschreibung.....</b>   | <b>93</b>  |
| 5.1 Datenerhebung.....   | 93         |
| 5.1.1 Technische Umsetzung.....  | 93         |
| 5.1.2 Praktische Umsetzung.....  | 96         |
| 5.1.3 Transkription.....   | 97         |
| 5.2 Darstellung der Probanden und ihres Umfelds.....                             | 99         |
| 5.2.1 Beobachterparadoxon, rechtliche sowie ethische Aspekte.....                | 100        |
| <b>6 Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen. .</b>                            | <b>103</b> |
| 6.1 ich finde dich iwi. gut – Modalisierung als Höflichkeitsstrategie.....       | 103        |
| 6.1.1 Vagheit.....   | 105        |
| 6.1.1.1 Des waren iwi richtig schöne zeiten – Vagheit durch Heckenausdrücke..... | 105        |
| 6.1.1.2 ach Janosch .... – Vagheit durch Auslassungszeichen.....                 | 112        |
| 6.1.2 Höfliche nicht-lexikalische Elemente.....                                  | 119        |
| 6.1.2.1 gammler^^ – Emoticons als Ironie-Marker.....                             | 120        |
| 6.1.2.1.1 was gabs :-D – inflationärer Emoticoneinsatz .....                     | 125        |
| 6.2 Sprachliche Handlungen als Höflichkeitsstrategie.....                        | 129        |
| 6.2.1 bin essen bg – Rechtfertigen von Handlungen.....                           | 130        |
| 6.2.1.1 bin zoggn – Ab- und Anmeldesequenzen.....                                | 131        |
| 6.2.1.2 sry kz – Abwesenheitsbekundung.....                                      | 138        |
| 6.2.1.3 mom – Unterbrechungssequenzen ohne Spezifizierung.....                   | 141        |

|  |     |
|--|-----|
| 6.2.1.4 mom ich schick link – Unterbrechungsankündigung mit Spezifizierung .....               | 144 |
| 6.2.2 geil mann :-D 55mio :-D – Bewertungsroutinen .....                                       | 147 |
| 6.3 Konfliktauslösende Faktoren.....   | 155 |
| 6.3.1 Alda stell dich nid dumm an – differierende Handlungsinteraktionen. ....                 | 155 |
| 6.3.1.1 Exkurs Konfliktfreiheit trotz differierender Handlungsinteraktion.....                 | 168 |
| 6.3.2 Hay hay hay hay – Nicht antworten als Regelverstoß.....                                  | 174 |
| 6.3.3 hasch mich jz verarscht – unpassender Emoticoneinsatz.....                               | 179 |
| 6.3.4 Hahahahaha fd xD – Spielerische Konflikte Frotzeln und Necken.....                       | 185 |
| 6.4 Konfliktdämpfende Mittel.....  | 195 |
| 6.4.1 Erläutern und Ausweichen.....  | 196 |
| 6.4.1.1 ich bin kurz mei handy hoöe – Ausweichstrategien.....                                  | 196 |
| 6.4.1.2 ne mein ichnet ich mein meine cousine – Umdeutungshandlungen ...                       | 202 |
| 6.4.1.3 man ich check doch nur net was du meinsch – Metakommunikative Erläuterungen .....      | 207 |
| 6.4.2 Ausgleichen und Entschädigen.....  | 213 |
| 6.4.2.1 viele viele bunte samrtis – Entschädigungen.....                                       | 213 |
| 6.4.2.2 des macht mei herz erfreut – Stilwechsel .....   | 216 |
| 6.4.2.3 ja aber net so – Aushandeln von Bestrafungen.....                                      | 219 |
| 6.4.2.4 ow :-D tut mir sorry... – kumulierte Konfliktvermeidungsstrategien .....               | 224 |
| 6.4.2.5 ja mal schaun xD – Einfluss von Konflikten auf den weiteren Kommunikationsverlauf..... | 230 |

## **7 Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen.....239**

|  |     |
|--|-----|
| 7.1 Exkurs: Neue Medien vs. Symmedien..... | 241 |
| 7.2 Online-Kommunikationskompetenz.....    | 242 |
| 7.2.1 (Gesprächs-)Kompetenzbegriff.....    | 243 |

|  |            |
|--|------------|
| 7.2.2 Schreibkompetenz.....  | 250        |
| 7.2.3 Einschub: Medienkompetenz.....                                     | 254        |
| 7.2.4 Zusammenführung der Online-Kommunikationskompetenz.....            | 257        |
| 7.3 Matrixmodell der Online-Kommunikationskompetenz.....                 | 260        |
| 7.3.1 Kompetenzebene.....  | 263        |
| 7.3.2 Textebene.....   | 264        |
| 7.3.2.1 Bedingungsebene.....   | 264        |
| 7.3.2.2 Textrealisierungsebene.....                                      | 265        |
| 7.3.3 Managementebene.....   | 269        |
| 7.3.3.1 Soziale Managementebenen.....                                    | 269        |
| 7.3.3.2 Sprachlich-interaktionale Managementebenen.....                  | 271        |
| 7.4 Konkretisierung der Kompetenzschnittfelder.....                      | 272        |
| 7.4.1 Soziale Managementebenen – Identitäts- /Beziehungsmanagement....   | 274        |
| 7.4.2 Sprachlich-interaktionale Managementebenen – Handlungsmanagement.. | 276        |
| .....  | 276        |
| <b>8 Ausblick.....</b>   | <b>285</b> |
| 8.1 Sprachwissenschaft.....  | 285        |
| 8.2 Sprachdidaktik.....  | 287        |
| <b>9 Literatur.....</b>  | <b>291</b> |



# 1 Einleitung

Die Online-Kommunikation Jugendlicher ist ein von der Gesellschaft zunehmend diskutiertes Thema. Insbesondere im Erziehungsbereich stellt sich die Frage, wie mit den neuen Kommunikationsformen umzugehen ist.

Haben sich vor 30–40 Jahren die Eltern beschwert, Jugendliche würden zunehmend telefonieren, anstatt sich zu treffen, so ist es nun diese Generation, die das Telefon selbstverständlich verwendet und jetzt die eigenen Kinder für die exzessive Nutzung der Online-Kommunikation kritisiert. Die sozialen Netzwerke und Instant-Messaging-Dienste sind mittlerweile ein wesentlicher Bestandteil der alltäglichen Kommunikation geworden, besonders bei Jugendlichen (vgl. Bitkom 2014). Dennoch ist bisher nur wenig darüber bekannt, wie Jugendliche diese Seiten bzw. Dienste verwenden, um sich auszutauschen.

Ziel dieser Arbeit ist es, aufzuzeigen, wie Jugendliche die sozialen Netzwerke, am Beispiel des SchülerVZs, und die Instant-Messaging-Programme nutzen, um miteinander zu kommunizieren. Der Schwerpunkt liegt auf diesen Kommunikationsformen, da sie von Jugendlichen am häufigsten für ihren sprachlichen Austausch genutzt werden, wenngleich zurzeit mit neuen Programmen wie WhatsApp.

Es soll dargestellt werden, wie Jugendliche höflich miteinander interagieren bzw. kommunizieren und wie sie mit konfliktären Situationen umgehen. Im Speziellen bedeutet dies, zu beschreiben, welche Höflichkeitsstrategien Jugendliche anwenden, um sich mit ihren Kommunikationspartnern auszutauschen. Es soll dokumentiert werden, wie Jugendliche Modalisierungen verwenden, um Höflichkeit zu transportieren. Auch Höflichkeitsstrategien, die auf der Durchführung von sprachlichen Handlungen beruhen, sollen hier beleuchtet werden.

Danach wird dargestellt, welche Faktoren zu Konflikten in der Online-Kommunikation führen können. Eine Ursache ist dabei häufig die Missachtung von Höflichkeitsstrategien.

Darauf aufbauend wird beschrieben, welche konfliktdämpfenden Mittel Jugendliche

## Einleitung

verwenden, um Konflikte zu vermeiden bzw. zu lösen.

Zudem wird in einem Ausblick ein Online-Kommunikationskompetenzmodell vorgestellt, das es ermöglicht zu beschreiben, welche Kompetenzen für eine erfolgreiche Online-Kommunikation relevant sind. Nachfolgend werden die Kapitel der Arbeit näher vorgestellt.

Auf diese *Einleitung* folgt der *Forschungsüberblick* mit einem Abriss der Forschung zur (Identitäts)-Entwicklung Jugendlicher. Weiter wird dargestellt, welche Untersuchungen bereits zum Themenbereich der Online-Kommunikation durchgeführt wurden. Die Forschungsgebiete sind dabei nach Kommunikationsformen (E-Mail, Chat, Pinnwände...) gegliedert. Deren Auswahl wurde entsprechend der Kommunikationsformen im SchülerVZ getroffen, die sich dort (in technischer Abwandlung) wiederfinden.

Das folgende Kapitel *Social Network Sites* thematisiert dezidiert den Begriff der sozialen Netzwerke und geht anschließend auf die Geschichte der Netzwerke in Deutschland ein. Im Anschluss werden die Funktionen bzw. Kommunikationsformen des hier untersuchten SchülerVZs näher beschrieben.

Das vierte Kapitel *Methodische und theoretische Rahmenbedingungen* erläutert die Ethnografische Gesprächsanalyse sowie ihre Bestandteile und ihre Verwendungsmöglichkeiten in der Online-Kommunikation. Im Folgenden wird die Interaktionale Stilistik thematisiert, die ebenso für die Beschreibung der Daten eingesetzt wird. Danach folgt eine Definition des in dieser Arbeit verwendeten Höflichkeitsbegriffs. Schließlich werden Konflikte im Gespräch unter Einbeziehung von Goffmans Face-Work-Konzept bestimmt.

Das fünfte Kapitel *Korpusbeschreibung* erläutert das konkrete Vorgehen (technische und praktische Umsetzung) bei der Datenerhebung. Auch rechtliche und ethische Aspekte der Aufnahmen stehen zur Diskussion. Anschließend werden die Transkriptionskonventionen sowie die Probanden vorgestellt.

Das zentrale sechste Kapitel dieser Arbeit ist *Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen*, welches sich in fünf Unterkapitel gliedert, die jeweils in weitere Teilbereiche unterteilt sind.

Das erste Unterkapitel *ich finde dich iwi. gut – Modalisierung als Höflichkeitsstrategie* stellt dar, wie die Jugendlichen Vagheit – am Beispiel von Heckenausdrücken und Auslassungszeichen – nutzen, um höflich zu kommunizieren. Das

Kapitel *Höfliche nicht-lexikalische Elemente* zeigt, wie sie nicht-lexikalische Elemente verwenden, um Höflichkeit zu stilisieren. Gleichzeitig findet auch eine kritische Auseinandersetzung mit der zunehmenden Verwendung von Emoticons statt.

Höflichkeit lässt sich jedoch auch anders transportieren, wie das Kapitel 6.2 zeigt. Hierbei findet eine Fokussierung auf die sprachlichen Handlungen statt, die den Jugendlichen bei der Organisation bzw. bei der Unterstützung ihrer gemeinsamen (physisch getrennten) Interaktion helfen. Das Kapitel veranschaulicht auch Bewertungsroutinen (beispielsweise von Musikvideos) als sprachliche Handlungen.

Das Kapitel 6.3 *Konfliktauslösende Faktoren* stellt dar, welche Handlungen oder sprachlichen Elemente einen Konflikt auslösen können. Ursache hierfür sind meist fehlende oder inkongruente Höflichkeitsstrategien, beispielsweise ein unpassender Emoticoneinsatz. Zudem soll am Beispiel des Frotzelns und Neckens gezeigt werden, wie die Jugendlichen in spielerischen Konflikten miteinander umgehen.

Das Kapitel 6.4 *Konfliktdämpfende Mittel* thematisiert die Möglichkeiten Jugendlicher, konfliktäre Situationen im Nachhinein beziehungsweise während deren Entstehung, zu vermeiden oder zu beenden. Hier werden verschiedene sprachliche Handlungen oder Stilwechsel aufgezeigt, die von den Jugendlichen verwendet werden. Weiter untergliedert sich dieses Kapitel in: *Erläutern und Ausweichen* sowie *Ausgleichen und Entschädigen*. Diese Strategien unterscheiden sich jeweils durch die Art des ‚Eingeständnisses‘ des Verursachers. Zudem wird gezeigt, wie konfliktäre Situationen den weiteren Kommunikationsverlauf beeinflussen können.

Das letzte Kapitel *Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen* skizziert anhand eines Online-Kommunikationskompetenzmodells, welche Fähigkeiten Jugendliche für den digitalen Austausch benötigen, um erfolgreich interagieren zu können. Nach dem *Exkurs: Neue Medien vs. Symmedien* wird die Online-Kommunikationskompetenz anhand der Gesprächs- und Schreibkompetenz näher bestimmt. Dabei werden Aspekte aus der Gesprächs- sowie der Schreibdidaktik zusammengeführt und auf den Bereich der Online-Kommunikation übertragen. Schließlich werden das Matrixmodell der Online-Kommunikationskompetenz sowie dessen verschiedene Ebenen vorgestellt. Exemplarisch werden zwei Schnittfelder des Modells durch das Darstellen von Kompetenzstufen konkretisiert.

Diese Arbeit endet mit einem zusammenfassenden Ausblick, der weitere Forschungsdesiderate aufzeigt sowie dem Literaturverzeichnis.



## 2 Forschungsüberblick

In diesem Kapitel werden verschiedene Forschungsbereiche beleuchtet, welche die Untersuchung betreffen, um einen umfassenden Blick auf den Gegenstand der Online-Kommunikation Jugendlicher in sozialen Netzwerken zu ermöglichen.

### 2.1 Jugend-(Forschung)

Um das Interesse der Jugendlichen an den sozialen Netzwerken näher beschreiben zu können, wird hier dargestellt, welche Funktion die sozialen Netzwerke im Leben der Jugendlichen haben und welche Bedürfnisse sie damit befriedigen können.

#### 2.1.1 Identitätsentwicklung

Die Identität ist die Persönlichkeitsstruktur, die einen Menschen von anderen unterscheidet. Diese Persönlichkeitsstruktur wird nicht nur von der Person selbst erkannt, sondern vor allem auch von anderen (vgl. Grob & Jaschinski 2003, S. 41). Insbesondere der Bereich ‚wie werde ich von anderen wahrgenommen‘ spielt in den sozialen Netzwerken eine bedeutende Rolle. Jugendliche stellen Bilder, Videos und Informationen über sich in das SchülerVZ ein, um von anderen wahrgenommen zu werden. Die Jugendlichen im Korpus wählen gezielt aus, welche Bilder sie von sich hochladen, was deutlich macht, dass sie sich bewusst sind, wie sie auf andere wirken und vor allem, wie sie auf andere wirken wollen.

Die Entwicklung hin zu einer Identität wird von Erikson (1994) in acht Krisen beschrieben, die nacheinander durchlaufen werden. Diese Krisen können erfolgreich überwunden werden oder nicht, was das Individuum nachhaltig beeinträchtigt. Dieses Modell ist weit verbreitet und umfassend beschrieben (vgl. Grob & Jaschinski 2003, S. 43; Fend 2005, S. 404–411), jedoch auch nicht unumstritten. In neueren Modellen geht man davon aus, dass sich Identitäten nicht in diesen starren Schritten entwickeln, sondern „stetig hergestellt und verändert [werden]“ Hilgers (2011, S. 46). Für diese dynamische Identitätsentwicklung bieten die sozialen

## Forschungsüberblick

Netzwerke viele Chancen. Durch die Möglichkeit, seine eigene Identität online zu generieren und beliebig mit Bildern und Texten (auch von anderen Personen) zu verändern, können die Jugendlichen vieles ausprobieren. Von anderen erhalten sie dabei meist eine rasche Rückmeldung zu ihren Identitätsexperimenten. Durch die kaum vorhandene Grenze zwischen Online- und Offline-Identität (vgl. Vazire & Gosling 2004, S. 130–131) können die Jugendlichen so Versatzstücke aus den sozialen Netzwerken in ihre Identität übernehmen.

Theorien zur Entwicklung von Jugendlichen sind sehr vielfältig, weshalb man gegenwärtig interdisziplinäre Ansätze bevorzugt (vgl. Ecarius et al. 2011, S. 40–41). Das heißt, die Entwicklung Jugendlicher wird nicht nur auf ein Stufenmodell reduziert, sondern aus verschiedenen Perspektiven heraus beschrieben. Diese Sichtweise dient auch in dieser Arbeit als Grundsatz, daher wird weniger auf die verschiedenen Theorien eingegangen. Vielmehr soll die Jugendphase, in der sich die Probanden befinden, näher aus ihren Bedürfnissen heraus beschrieben werden.

Betrachtet man zuvor die verschiedenen Phasen der Jugend näher, so lassen sich vereinfacht drei Altersbereiche beschreiben. Das frühe Jugendalter (11–14 Jahre) das mittlere Jugendalter (15–17) und das Ende des Jugendalters (18–22) (vgl. Grob & Jaschinski 2003, S. 48–49). Näher wird im Folgenden auf das frühe Jugendalter eingegangen, da sich die Probanden in diesem zum Zeitpunkt der Untersuchung befinden und sich aufgrund der Feldforschung zeigt, dass sie am meisten dem hier aufgeführten Entwicklungsstand entsprechen.

### **2.1.2 Frühes Jugendalter (11–14 Jahre)**

In diesem Altersabschnitt haben Jugendliche ein gesteigertes Interesse an bestimmten Themengebieten

- „die eigene körperliche Veränderung,
- die Frage, ob diese normal verlaufen [,]
- der soziale Status [bzw. die soziale geschlechtsspezifische Rolle] bei den Gleichaltrigen [...],
- die spätere Arbeitsrolle und
- Beziehungen“ Grob & Jaschinski (2003, S. 48–49)

Ein Themengebiet, das auch in den sozialen Netzwerken stark präsent ist, tritt hierbei deutlich hervor, nämlich der soziale Status bei Gleichaltrigen. Die Aufrecht-

erhaltung bzw. das Erreichen dieses Status ist ein zentrales Aufgabenfeld der Jugendlichen. Auch Beziehungen werden häufig in sozialen Netzwerken thematisiert bzw. offenbart, wie sich im Korpus zeigt. Die anderen Bereiche werden vornehmlich nicht-öffentlich kommuniziert. Die Frage nach der eigenen körperlichen Entwicklung ist für die Schüler meist ein intimes Thema.

Auch das eigene Geschlecht spielt eine, wenn auch manchmal nur implizit zu erkennende Rolle in den sozialen Netzwerken. Jugendliche verändern während der Pubertät ihr Äußeres und differenzieren sich zunehmend zu den jeweiligen Geschlechtern aus. Diese Ausdifferenzierung geschieht ebenso durch die Sprachwahl in sozialen Netzwerken, was von Bühler (2012) untersucht wurde. Mädchen verwenden beispielsweise weniger umgangssprachliche Lexik als Jungen. Hierbei ändern sich auch die Verhaltensweisen gegenüber dem anderen Geschlecht und es werden auch romantische Beziehungen gesucht (vgl. Kanevski & Salisch 2011, S. 41).

### **Jungen und Mädchen**

In der Adoleszenzphase erfolgt eine stärkere Ausdifferenzierung der Geschlechterrollen. Die Jugendlichen orientieren sich hier zunehmend an traditionellen Geschlechterrollen. Mit zunehmendem Alter handhaben sie diese jedoch flexibler und es können beispielsweise auch weibliche Eigenschaften oder Berufe ergriffen werden. Dennoch spielt die Wahrnehmung der Geschlechtskonvention eine wichtige Rolle, da die Jugendlichen diese auch als gesellschaftliche Norm ansehen (vgl. Siegler et al. 2011, S. 597).

Im Laufe der Pubertät häufen sich auch die Kontakte zwischen den Geschlechtern, die Selbstoffenbarung (die Bereitschaft, Intimes über sich preiszugeben) zwischen zwei Jungen findet jedoch nicht so häufig statt wie bei Mädchen, da dies als schwach empfunden werden könnte (vgl. Leaper & Anderson 1997, S. 97).

Jungen weisen auch niedrigere Werte bei der Selbstregulation auf (sie sind somit impulsiver), besitzen eine höhere Risikobereitschaft und sind häufiger aggressiv als Mädchen (vgl. Siegler et al. 2011, S. 616–617). Da dies im Vergleich zur Kommunikation mit Mädchen im Korpus nicht belegbar ist, sind diese polarisierenden Beschreibungen eher kritisch zu betrachten.

Es ist jedoch anzunehmen, dass die angeborenen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen geringer sind als von der Gesellschaft (oder Forschung) dargestellt. Viel-

## Forschungsüberblick

mehr werden die Unterschiede bzw. die verschiedenen Verhaltensweisen der Jugendlichen von der Gesellschaft und den dort vorhandenen Männer- und Frauenbildern geprägt. Die Jugendlichen versuchen sich normkonform zu verhalten und übernehmen somit die tradierten Werte (vgl. Siegler et al. 2011, S. 617).

### **Freundschaft und Peers**

Das Konzept von Freundschaft ist im Alltagsgebrauch fest verwurzelt; eine genaue Definition bzw. Differenzierung ist jedoch nicht einfach zu leisten. Wen bezeichnet man als einen Freund, wen als einen Bekannten und wen als einen guten Freund bzw. den besten Freund? Selbst in der wissenschaftlichen Diskussion ist die Definition des Begriffs Freundschaft kontrovers (vgl. Heidbrink et al. 2009, S. 23). Einigkeit besteht jedoch darüber, dass das Freundschaftsverständnis ausgehend von den betrachteten Personen zu definieren ist (vgl. Autenrieth & Neumann-Braun 2011, S. 12). Freundschaft bedeutet für Jugendliche, sich mit anderen zu treffen, die ähnliche Interessen haben. Diese Interessen, die meist mit Spaß verbunden sind, leben sie gemeinsam aus. Wichtig sind auch emotionale Verbundenheit und Intimität (vgl. Kolip 1993, S. 80–83); so dienen Freunde nicht nur zur Unterhaltung, sondern auch zur gegenseitigen Unterstützung. In der Peergroup erfahren Jugendliche, wie sie ihren Egoismus überwinden können (vgl. Grob & Jaschinski 2003, S. 67). Vor allem Einzelkinder sind es gewohnt, nicht mit anderen teilen zu müssen. In der Peergroup lernen sie jedoch, auf andere einzugehen und deren Perspektive einzunehmen. Soziale Normen bzw. Werte können ebenso in der Peergroup erlebt bzw. stabilisiert werden (vgl. Grob & Jaschinski 2003, S. 67). Der Unterschied zu normalen Beziehungen besteht darin, dass diese Beziehungen auf Wechselseitigkeit ausgerichtet sind. Folglich nehmen Jugendliche mehr Rücksicht aufeinander und gehen mehr Kompromisse als in anderen Beziehungen ein. Die Verbindung ist damit eng, positiv und reziprok (vgl. Siegler et al. 2011, S. 501).

Freunde oder Peers sind für die Jugendlichen daher eine wichtige Instanz, da sie „Menschen von etwa gleichem Alter und Status“ (Siegler et al. 2011, S. 500) sind. Hier lernen sie, sich von anderen abzugrenzen oder es ihnen gleichzutun. Dies hilft ihnen, ihre Identität zu gestalten und mit beiden Geschlechtern in Verbindung zu treten (vgl. Grob & Jaschinski 2003, S. 66). Darüber hinaus entwickeln Peers „eigene Regeln, Auffassungen und Erklärungen [...], auf welche Weise Dinge funktionieren oder funktionieren sollten“ (Siegler et al. 2011, S. 500). Hierdurch



erarbeiten sie sich eine eigene *Gruppenidentität* bzw. eigene Vorstellungen, die die Gruppe von anderen mehr oder weniger abgrenzen.

Wichtig für die Entwicklung von Mechanismen, um mit negativen Einflüssen von außen umzugehen (bspw. Mobbing oder die beschriebene Abgrenzung von anderen Gruppen), sind „*erwiderte beste Freundschaften* – eine Freundschaft, in der sich zwei Kinder wechselseitig als ihre besten oder engsten Freunde betrachten“ Siegler et al. (2011, S. 506). Mithilfe dieser besten Freunde erleben die Kinder Zuwendung und Sicherheit, die ihnen helfen, die Schikanen zu ertragen.

Cliquen treten häufig in der mittleren Kindheit oder im frühen Jugendalter auf. Es sind „Freundesgruppen, die Kinder freiwillig bilden oder denen sie beitreten“ Siegler et al. (2011, S. 513). Jugendliche sind mit zunehmendem Alter nicht nur Mitglied in einer Clique, sondern in mehreren. Im Durchschnitt sind in einer Clique drei bis zehn Personen. Der Freundeskreis ist im Jugendalter jedoch weniger stabil, als dies später der Fall ist (vgl. Ennett & Bauman 1996). Stabile und reife Peerbeziehungen aufzubauen, ist somit ein bedeutender Entwicklungsschritt für die Heranwachsenden und hilft ihnen, auch andere Entwicklungsaufgaben zu lösen (vgl. Kanevski & Salisch 2011, S. 42).

Mit diesem Einblick in die ‚Entwicklungsaufgaben‘ und -Schritte der Jugendlichen lassen sich die Erkenntnisse aus der empirischen Untersuchung schlüssiger deuten. Das folgende Kapitel legt nun den Schwerpunkt auf die verschiedenen Möglichkeiten zur Online-Kommunikation.

## 2.2 Online-Kommunikation

Die Untersuchungen zur Online-Kommunikation stellen eine theoretische Grundlage dieser Arbeit dar. Einzelne Kommunikationsformen werden kurz dargestellt und die Ergebnisse der für die Analyse relevanten Untersuchungen zusammengefasst. Die in diesen Studien erlangten Erkenntnisse helfen, die Kommunikation in SNS beschreiben zu können. Im Bereich der Online-Kommunikation wurden lange vornehmlich einzelne Bereiche (Chat, E-Mail, Foren usw.) untersucht. Soziale Netzwerke bieten jedoch eine Plattform, mit der diese Kommunikationsformen vereint werden und nicht mehr getrennt voneinander existieren. Einzeln betrachtet helfen sie aber, die Kommunikation in den SNS verstehen und beschreiben zu können, weshalb sie neben Studien zu sozialen Netzwerken auch aufgeführt werden.

## Forschungsüberblick

### Definitionen

Im Folgenden werden die zentralen kommunikationsbezogenen Begriffe der Arbeit definiert.

#### *Kommunikation*

Kommunikation kann sehr weit als „jedwede Form der Beeinflussung eines Systems durch ein anderes“ Keller (1995, S. 104) gefasst werden. In dieser Arbeit soll die Definition jedoch weniger abstrakt sein. Spiegel definiert Kommunikation in Bezug zur *personalen* Kommunikation:

„Unter Kommunikation [...] versteht man eine (wechselseitige) zwischenmenschliche Verständigung“ Spiegel (2013, S. 187). Dabei sind die zentralen Elemente der Kommunikation vorhanden. Der in Klammern stehende Begriff *wechselseitige* kann jedoch problematisch für die Online-Kommunikation werden, da beispielsweise ein Funkspruch, den mehrere Personen empfangen können und eine Reaktion bei ihnen auslösen kann, nicht unbedingt erwidert werden muss.

Der Begriff ‚Verständigung‘ hat eine wichtige Bedeutung für die Kommunikation. Er beschreibt, dass dem Gegenüber etwas mitgeteilt werden soll und dieses die Botschaft auch verstehen soll. Ziel ist es daher nicht, ‚aneinander vorbei zu reden‘, sondern sich verständlich zu machen. Nachfolgende Definition erläutert diesen Punkt näher durch die Begriffe ‚partnerbezogen‘ und ‚erwartungsbestimmt‘:

Kommunikation ist Austausch von Informationen zwischen Menschen; zum Wesen der Kommunikation gehört, daß sie partnerbezogen ist, intentionsgesteuert und erwartungsbestimmt abläuft und immer innerhalb eines situativen Kontextes erfolgt. Sitta & Tymister (1978, S. 45)

Hier finden sich zwei weitere wichtige Ergänzungen der Definition von Kommunikation. Zu nennen ist hier die *Intention*, durch die ein spezifischer Zweck bei der Kommunikation verfolgt wird. Der *situative Kontext* spielt ebenso eine wichtige Rolle, da dieser die Grundlage der Kommunikation zwischen den Interaktanten bildet. Kommunikation ist somit nicht unverbunden und unspezifisch, sondern findet aufgrund von Rahmenbedingungen statt. Das Besondere an allen Definitionen ist, dass sich Kommunikation nicht alleine auf den mündlichen Bereich bezieht, sondern auch schriftlich erfolgen kann. In der Arbeit wird fortan der Kommunikationsbegriff von Sitta & Tymister (1978, S. 45) verwendet.

Unter *Online-Kommunikation*, als Variante von Kommunikation, soll der vornehmlich schriftliche Austausch über das Internet definiert sein, der mit Computern oder Mobilgeräten stattfindet und über digitale Kanäle verläuft.

### *Kommunikationsformen/-gattungen*

Zuerst soll eine Unterscheidung zwischen den Kommunikationsgattungen und -formen getroffen werden, da diese Ähnlichkeiten aufweisen:

Kommunikationsformen bilden den äußeren Rahmen des kommunikativen Geschehens, kommunikative Gattungen sind die in der Kommunikation konstruierten Handlungsmuster, die den Beteiligten eine Orientierung geben. Dürscheid (2005, S. 5)

Ermert (1979, S. 59) definiert die kommunikativen Gattungen ähnlich: „Sie alle sind durch Gegebenheiten der kommunikativen Situation gekennzeichnet und unterschieden“. Somit können Instant-Messenger als Kommunikationsform angesehen werden, da sie einen bestimmten Zeichenvorrat und einen Rahmen für die Kommunikation bereitstellen. Wie sich nun die Kommunikation konkret ausgestaltet, Bewerbungsgespräch über IM (Instant-Messenger) oder Plauderchat über IM, betrifft die kommunikative Gattung.

Wird in der Arbeit beispielsweise von der Kommunikationsform ‚Nachrichtendienst‘ gesprochen, bezeichnet dies nicht wie die Jugendlichen ihre Kommunikation ausgestalten, sondern mit welchem ‚technischen‘ Mittel sie dies bewerkstelligen. Diese technischen Rahmenbedingungen haben jedoch Einfluss auf die möglichen Schreibweisen. Beispielsweise bietet der Nachrichtendienst nicht die Möglichkeit, zu sehen, ob das Gegenüber gerade eine Nachricht verfasst.

### *Interaktion*

Interaktion wird in dieser Arbeit weiter gefasst. Interaktion ist die Handlung, die zwischen zwei oder mehreren Personen stattfindet. Interaktion umfasst dabei nicht nur sprachliche Elemente, sondern auch (multi)mediale Inhalte oder beispielsweise das gemeinsame Spielen eines ‚Webgames‘. Zentral ist das Ziel, eine gemeinsame Interaktion durchzuführen.

Auf mündliche Kommunikation bezogen gibt es die Definition von Kieserling, die jedoch stark an der ‚klassischen‘ Interaktionssituation: mündliches Gespräch

## Forschungsüberblick

angelehnt ist. Hierdurch eignet sie sich nur bedingt für die Beschreibung der Online-Kommunikation, da diese keine Griffnähe bietet (vgl. auch Imo 2013, S. 48). Nach Kieserling ist Interaktion ein

spezifischer und umschriebener Sachverhalt, der die Personen in Hörweite und ihre Körper in Griffnähe bringt. Eine Interaktion kommt nur zustande, wenn mehrere Personen füreinander wahrnehmbar werden und daraufhin zu kommunizieren beginnen Kieserling (1999, S. 15)

Das Besondere an der Online-Kommunikation ist jedoch, dass hier Interaktion ohne »leibhaftiges« Gegenüber“ Ayaß (2005, S. 37) stattfindet und die Teilnehmer körperlich nicht anwesend sind. Daher wird die eigene Definition am Anfang des Abschnitts verwendet.

### *Gespräch*

Ein „Gespräch ist eine begrenzte Folge von sprachlichen Äußerungen, die dialogisch ausgerichtet ist und eine thematische Orientierung aufweist“ Brinker & Sager (2006, S. 11). Diese Definition ist aufgrund der ‚sprachlichen Äußerungen‘ weit gefasst, da hierunter auch schriftsprachliche Äußerungen fallen können. Im Folgenden soll jedoch das Gespräch als Begriff der mündlichen Kommunikation aufgefasst werden. Ein Gespräch findet somit nicht schriftbasiert, sondern immer nur lautbasiert statt.

### *Mündlichkeit*

Die grundsätzlichsste und funktionalste Unterscheidung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit besteht in der Realisierungsform. Oftmals werden mit diesem Begriff jedoch stereotype Vorstellungen von mündlicher Kommunikation transportiert (vgl. Fiehler 2014, S. 14).

*Mündlichkeit* umfasst drei Bereiche:

- *Stimme*: Dies sind lautliche Merkmale wie die Stimmlage oder die Stimmqualität.
- *Prosodie*: Sie beschreibt Betonungen, Pausen oder Sprechgeschwindigkeit während eines Gesprächs. Mit ihrer Hilfe kann das Gesagte besser interpretiert werden.
- *Verbalität*: Dieser Bereich betrifft die konkreten Inhalte und die Struktur des Gesagten (vgl. Fiehler 2014, S. 16–19).

Im Bereich der Online-Kommunikation ist nur die Verbalität vorhanden. Die Stimme kann hier nämlich nicht direkt transportiert werden. Die Beteiligten versuchen lediglich die Prosodie zu emulieren, beispielsweise durch Großschreibung.

Der Bereich der körperlichen Kommunikation spielt in der mündlichen Kommunikation eine entscheidende Rolle. In Form von multimodaler Betrachtung lassen sich hier Gesichtszüge, gestisches Handeln oder die Proxemik in die Analyse einbeziehen (vgl. Fiehler 2014, S. 19–24); beispielsweise ob bei der Aussage der Kopf geschüttelt wird. In der Online-Kommunikation sind diese ‚Informationsträger‘ nicht vorhanden und müssen daher durch die Teilnehmer emuliert werden. Dabei gilt es zu bedenken, dass die Interaktanten beispielsweise ein lachendes Emoticon nicht unbedingt als Lachen stilisieren möchten, sondern nur etwas als lustig markieren möchten, eben ohne die mimische Repräsentanz (vgl. hierzu auch Marx & Weidacher 2014, S. 147–148).

Wird im Folgenden von Mündlichkeit gesprochen, so sind die oben aufgeführten Bereiche des Mündlichen gemeint und nicht die Vorstellung von beispielsweise ‚defizitären‘ (Ellipsen, Anakoluthe...) Realisierungsformen.

Häufig findet sich in der Diskussion um Mündlichkeit und Schriftlichkeit das Modell von Koch & Oesterreicher (1985) wieder (vgl. hierzu auch Marx & Weidacher 2014, S. 107–113). Als das Modell entstand – welches jedoch in den Grundzügen schon viel länger existent ist (vgl. Dürscheid 2006a, S. 47) – gab es noch nicht die Möglichkeiten der Kommunikation über das Internet. Die einzige Möglichkeit, miteinander außerhalb der Sichtweite mündlich zu kommunizieren, war das Telefon. Dennoch erfolgt eine Übertragung des Modells auf die neuen Kommunikationsformen. Hierbei wird angenommen, dass die Texte, welche beispielsweise in Chats produziert werden, konzeptionell mündlich sind (vgl. Spiegel 2013, S. 193). Hierdurch lässt sich einfach erklären, warum die Texte fehlerbehaftet, konsequent kleingeschrieben und teilweise unvollständig sind. Diese Ansicht, Chat-Kommunikation sei konzeptionell mündlich, hält sich sehr lange in der Forschungsliteratur und wird erst später revidiert. Spitzmüller stellt dar, dass das Modell von Koch und Oesterreicher nicht direkt auf die Chat-Kommunikation übertragbar ist (vgl. Spitzmüller 2005, S. 1–2). Spitzmüller zitiert hier Bittner, der von einer „emulierten Mündlichkeit“ Bittner (2003, S. 180) spricht. Dieser Begriff besagt, dass Mündlichkeit nur inszeniert wird, der Einsatz der mündlichen Formen wird eher

## Forschungsüberblick

als stilistisches und damit intendiertes Mittel eingesetzt (vgl. Bittner 2003, S. 181). Man geht somit nicht mehr davon aus, dass die Chat-Teilnehmer *defizitär* schreiben, weil sie ihre Texteingaben mündlich planen, sondern dass durch die technischen Bedingungen eine Schreibweise entsteht, die dem Mündlichen zwar ähnelt, jedoch bewusst *geplant* ist. Hinzu kommt noch die Erkenntnis, dass Wörter wie *Halllloooo* nur ihre humoristische Wirkung erzielen, wenn sie als „sprachspielerisch-ironische Repräsentation der mündlichen Realisierung“ Bittner (2003, S. 181) angesehen werden und damit, entgegen der bisherigen Annahme, eher willentlich geplant sind. Das lustige Element entsteht nämlich erst durch die schriftliche Realisierung, das mündliche Pendant wäre weniger witzig.

Das Modell von Koch und Oesterreicher eignet sich daher vornehmlich nur, um die groben Entwicklungslinien der sich neu entwickelnden Kommunikationsmöglichkeiten aufzuzeigen (vgl. Storrer 2014, S. 179).

### 2.2.1 E-Mail-Kommunikation

Die erste E-Mail wurde in Deutschland schon 1984 in Karlsruhe empfangen (vgl. Robertson-von Trotha 2006, S. 171); bis heute sind sie ein fester Bestandteil der privaten aber auch der geschäftlichen bzw. institutionellen Kommunikation.

#### Eigenschaften

Die E-Mail ist das Netz-Pendant zum klassischen Brief bzw. zur Postkarte und ist momentan das primäre Medium für eine längere schriftliche Kommunikation (vgl. Meier 2007, S. 58). Meist schickt ein Sender eine E-Mail an einen Empfänger, aber auch komplexere Konstellationen sind möglich.

Die E-Mail ist nicht als eine Textsorte zu klassifizieren, sondern der schriftlichen Kommunikation zuzuordnen (vgl. Meier 2007, S. 58). Diese Zuordnung lässt sich anhand verschiedener Punkte begründen. Textsorten haben stets eine bestimmte Funktion, die aus der Intention des Geschriebenen bestimmt wird (vgl. Ziegler 2007, S. 25). Beispielsweise besitzt die Textsorte *Kochrezept* die spezifische Funktion, eine Kochanleitung für ein Gericht zu geben und hierbei die Zutaten und die Zubereitung exakt zu beschreiben. Die E-Mail ist jedoch nicht auf eine Funktion reduziert. E-Mails können eine Werbe-Nachricht, eine Hochzeitseinladung oder auch ein Kochrezept sein. Eine exakte Zuordnung, wie es sonst bei Textsorten intuitiv der Fall ist (vgl. Linke et al. 2004, S. 278), ist somit nicht gegeben.

Die konkrete E-Mail kann lediglich einer Textsorte [als Repräsentant] zugeordnet [werden] [...], niemals aber selbst Textsorte sein. Ziegler (2007, S. 26)

Aus diesem Grund muss der Austausch über den Nachrichtendienst im SchülerVZ kommunikationsanalytisch und nicht textanalytisch betrachtet werden. Dies zeigt sich beispielsweise an den verschiedenen Produzenten. Während der ‚klassische‘ Text meist nur von einer Person produziert wird, treten bei der E-Mail-Kommunikation viele Produzenten auf. Sinnhaft ist der (Gesamt-)Text erst durch dessen Dialogizität. Insbesondere die Intention und Situation des Geschriebenen ist relevant. Eine Buch-Rückgabe-Aufforderung als E-Mail wird stets inhaltlich gleich strukturiert (automatisiert) verschickt, weshalb hier die Textsorte als relevant zu sehen ist und weniger die Kommunikationsform (vgl. Marx & Weidacher 2014, S. 197–200). Denn die E-Mail hätte auch in derselben Form als Brief verschickt werden können, um denselben Zweck zu erfüllen. Ob ich jedoch einem Freund einen Pinnwandeintrag hinterlasse oder eine IM-Nachricht schicke, ist für die Kommunikation relevant, da hier andere Bedingungen für Produktion und Rezeption vorherrschen und somit die Interaktion beeinflussen. Die Kommunikation in SchülerVZ ist jedoch nicht den Buch-Rückgabe-E-Mails ähnlich, sondern mehr einer personalen Kommunikation, weshalb textanalytische Herangehensweisen weniger fruchtbar sind.

Die E-Mail-Kommunikation verläuft asynchron (vgl. Runkehl et al. 1998, S. 29). Dies bedeutet, dass der Sender nicht direkt in die Nachrichtenübermittlung eingreifen kann. Bei einem alltäglichen Gespräch kann man dem Gegenüber ins Wort fallen und ihn unterbrechen, hier findet eine synchrone Kommunikation statt. Die E-Mail wird jedoch als Ganzes an den Empfänger versendet, ohne dass dieser in die Datenübertragung eingreifen kann. Zudem beträgt die Übertragungsdauer bei E-Mails (vom Senden bis zum Lesen der Nachricht) meist ‚längere‘ Zeit.

E-Mails sind häufig an einzelne Empfänger gerichtet und wie bereits erwähnt, der Briefkommunikation nahestehend. Dennoch bietet die E-Mail die Möglichkeit, eine Nachricht an verschiedene Empfänger zu versenden. Dies kann *offen* erfolgen, d.h., alle Empfänger der Nachricht sehen, wer diese E-Mail noch erhalten hat. Oder die Empfänger werden in der BCC-Zeile (blind carbon copy) eingefügt, wodurch sich die Empfänger untereinander nicht sehen können.

## Forschungsüberblick

### **Forschungsstand**

Die ersten Forschungen zur E-Mail-Kommunikation stammen von Nina Janich und wurden 1994 veröffentlicht. Sie beschäftigt sich in ihrem Artikel mit der Kommunikation innerhalb eines Betriebs und stellt fest, dass die E-Mail nicht als Ersatz der mündlichen Kommunikation, sondern als Ersatz für die Briefkommunikation dient (vgl. Dürscheid 2007b). Primär wurde die E-Mail-Kommunikation von Anfang 2000 bis 2004 näher betrachtet. Später gab es nur noch vereinzelte Veröffentlichungen zu diesem Themengebiet.

Kleinberger Günther (2003) untersucht in ihrem Aufsatz die innerbetriebliche Kommunikation via E-Mails. Hier zeigt sich deutlich, dass statusniedrigere Personen statushöheren Personen Anweisungen sehr distanziert und mit einem höflichen Schreibstil geben (vgl. Kleinberger Günther 2003, S. 122). Normen aus dem Alltagsbereich werden also auch in E-Mails übernommen (Höflichkeit gegenüber Vorgesetzten). Aber auch Normen aus Chats werden in die innerbetriebliche E-Mail-Kommunikation integriert und abgewandelt eingesetzt (vgl. Kleinberger Günther 2003, S. 127). Höflichkeit zeigt sich somit in Abhängigkeit vom Gegenüber auch in der Online-Kommunikation.

Der bekannteste Sammelband (vgl. Ziegler & Dürscheid 2007) zur E-Mail-Kommunikation wurde bereits 2002 veröffentlicht. Hier beschäftigen sich die Autoren mit der grundlegenden Frage, ob E-Mails als Textsorte oder als Kommunikationsform zu betrachten sind (vgl. Ziegler 2007, S. 25). Die Zuordnung der E-Mail zu den Kommunikationsformen wird von Ziegler bejaht. Auch ein Vergleich zur Kommunikationsform SMS wird gezogen (vgl. Dürscheid 2007a). Hierbei zeigt sich, dass die Kommunikation in E-Mails meist elaborierter ist, da SMS schon allein von der Zeichenbegrenzung eine elliptischere Schreibweise induziert.

Christa Dürscheid stellt in einem neueren Artikel Dürscheid (2007b) dar, welche sprachlichen Gestaltungsformen in E-Mails vorkommen, die nicht so, oder nur in abgewandelter Form, in Briefen vorkommen. Diese Gestaltungsarten sind vor allem an den Ausdrucksformen zu erkennen, die den starken Bezug zur dialogischen Kommunikation (insbesondere die zeitliche und räumliche Nähe) verdeutlichen. Auch Referenzen auf Textteile vorangegangener E-Mails sind häufig zu finden, da man durch die elektronischen Möglichkeiten die Verweise einfach nachvollziehen kann.

Weiterhin beschäftigt sich Christa Dürscheid mit der E-Mail-Kommunikation und



betrachtet die öffentliche und nicht-öffentliche Kommunikation näher. Sie stellt fest, dass E-Mails durchaus „Brief- und Gesprächscharakter“ Dürscheid (2006b, S. 108) zugleich haben können. Private E-Mails können zudem verschieden starke Ausprägungen in Richtung des Mündlichkeitspools besitzen. Somit ergeben sich verschiedene Einteilungsmöglichkeiten, was die E-Mail-Kommunikation sehr vielfältig macht (vgl. Dürscheid 2006b, S. 107–109). Die öffentliche E-Mail-Kommunikation findet Dürscheid zufolge in Newsgroups statt. Hier wird oftmals informelle Schreibweise vermutet, jedoch ist dies stark von der gewählten Newsgroup abhängig. In ihrem Beispiel, dem Thema Deutsche Sprache, finden sich keine orthografischen Fehler im Vergleich zu Weblogeinträgen, denen theoretisch mehr *Planungszeit* zur Verfügung steht (vgl. Dürscheid 2006b, S. 110–112).

E-Mail-(artige)-Kommunikation findet auch in sozialen Netzwerken statt. Sie stellt dabei meist eine Kommunikationsvariante dar, die mehr redigiert wird und somit näher an formaler Kommunikation ist. Die Beachtung dieser Bedingungen ist relevant für eine umfassende Analyse der Online-Kommunikation, da dies Einfluss auf die Kommunikationserwartungen und -Produktionsmuster der Jugendlichen hat.

### 2.2.2 Chat-Kommunikation

Chats ermöglichen es den Nutzern, miteinander fast synchron zu kommunizieren. Web-Chats unterscheiden sich von den Instant-Messengern dahingehend, dass darin meist viele Personen (anonym) miteinander kommunizieren. Instant-Messenger wie ICQ (2012) hingegen ermöglichen die Kommunikation zwischen bekannten Personen, wobei meist zwei Benutzer miteinander chatten. Chat-Kommunikation zu verallgemeinern ist somit problematisch, da sich durch die Aktanten und die Zahl der Teilnehmer verschiedene Strukturen ergeben. Dennoch sind die grundsätzlichen Erkenntnisse aus Untersuchungen von Web-Chats auf die Kommunikation via Instant-Messengern, wie sie von den Jugendlichen in dieser Untersuchung verwendet werden, übertragbar.

Der Ursprung der Chat-Kommunikation liegt im IRC (Internet Relay Chat), einem Programm, das der Finne Jarkko Oikarinen entwickelt hat. Den Nutzern stehen verschiedene Channels auf einem Server zur Verfügung (vgl. Runkehl et al. 1998, S. 73).

## Forschungsüberblick

### Eigenschaften

Web-Chats aber auch IRC sind so strukturiert, dass man sich als Benutzer in einen Server einloggt und dort mit mehreren Personen chatten kann. Nachrichten der Nutzer werden für alle sichtbar in chronologischer Reihenfolge medial schriftlich dargestellt. Bei den Beiträgen ist jeweils der Benutzername vermerkt. Der Nachrichtenaustausch findet also nicht direkt zwischen den Nutzern statt, sondern indirekt über einen Server, wodurch es (vor allem zu Anfangszeiten der Web-Chats) zu Verzögerungen bei der Datenübertragung kommen kann (vgl. Storrer 2001b, S. 7). Hierdurch kommt es oftmals zu Beitragsüberschneidungen, da die Teilnehmer nicht wissen, ob der andere gerade einen Beitrag verfasst oder nicht. Stellt eine Person beispielsweise eine Frage, verwirft sie aber kurz danach und stellt eine neue, so kann es sein, dass der andere auf die erste Frage antwortet, da er nicht weiß, dass diese Frage bereits obsolet ist. Beiträge werden nämlich nicht schon beim Schreiben, sondern erst nach dem Absenden beim Gegenüber dargestellt.

Aus diesem Grund geht man in der neuen Forschung bei Chats nicht mehr von synchroner, sondern von quasi-synchroner Kommunikation aus (vgl. Dürscheid 2005). Dies ist für diese Untersuchung relevant, da (IM-)Chats für die Jugendlichen die synchronste Kommunikationsform ist, die dem Mündlichen am ‚ähnlichsten‘ ist.

### Forschungsstand

Die erste bekannte Darstellung der Chat-Kommunikation stammt von Schlobinski und Runkehl und wurde 1998 verfasst. In ihrem Buch gehen sie auf die verschiedenen Kommunikationsformen im Internet und eben auch auf die Chat-Kommunikation ein. Sie zeigen beispielsweise auf, dass Begrüßungen in Chats meist aus einer Begrüßungspartikel und dem Namen des Angesprochenen bestehen. Sie stellen zudem fest, dass häufig Ellipsen, Anakoluthe, Iterationen, Kleinschreibungen, Ideogramme sowie umgangssprachliche Wörter Verwendung finden (vgl. Runkehl et al. 1998, S. 76–77). Sie identifizieren auch sprachliche Ausdrücke, die sie noch nicht zuordnen können z.B. „\*kassauress.schling\*“ Runkehl et al. (1998, S. 77). Diese werden später als Inflektive bezeichnet und beispielsweise von Schlobinski näher beschrieben (vgl. Schlobinski 2001, S. 2). Mit diesem Beitrag stellen die Autoren grundlegende sprachliche Besonderheiten, die bis heute in der Untersuchung der Chat-Kommunikation relevant sind, dar.

Auch die Turn-Verteilung wird 1998 untersucht. Hierbei stellt sich die Frage, ob die Verteilung nur von technischer Seite (wie in Kapitel 2.2.2 erwähnt) oder vonseiten der Nutzer geregelt wird. Dies wird mit „[s]owohl-als-auch“ Grosch (1999, S. 109) beantwortet. Grosch stellt einerseits fest, dass durch technische Gegebenheiten (Beiträge erscheinen in chronologischer Reihenfolge) eine Turn-Verteilung vorliegt, die dem natürlichen Sprachsystem entrückt ist. Andererseits wählen die Nutzer dennoch gezielt aus, auf welche Beiträge sie antworten bzw. wer an der Reihe ist. Weiter schlägt sie vor, die Übertragung der klassischen Turn-Strukturen auf Chat-Kommunikation zu überdenken und die Beschreibungen an das neue Medium anzupassen (vgl. Grosch 1999, S. 110).

Auch andere Beiträge (bspw. Storrer 2001b; Schönfeldt 2001) beschäftigen sich mit den oben genannten Bereichen der Organisation der Chat-Kommunikation und deren sprachlichen Besonderheiten. Ein neuer Aspekt wird erstmals 2002 ausführlich untersucht. Bader versucht das Modell der Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Koch & Oesterreicher (1985) auf die Chat-Kommunikation zu übertragen. Sie geht davon aus, dass „strukturelle, funktionale und kommunikative Besonderheiten“ Bader (2002, S. 12) im Chat vorkommen, die eher dem Mündlichen zuzuordnen sind. Hiermit ist gemeint, dass Chats eher mündlich konzipiert sind, da häufig alltagssprachliche Elemente, beispielsweise Ellipsen, Abbrüche, Umgangssprachliches sowie nonverbale Kommunikationsformen (Emoticons) vorzufinden sind (vgl. Bader 2002, S. 108).

Einen wichtigen Beitrag leistet Beißwenger mit seiner Dissertation über die Sprachhandlungskoordination in Chats (vgl. Beißwenger 2007). Er lenkt die Diskussion über die Chat-Kommunikation dahingehend, dass nun auch der Nutzer und dessen Eingabe näher Beachtung finden. Bisher wurden nur die fertigen Text-Produkte, die auf dem Server dargestellt werden, untersucht. Beißwenger fokussiert jedoch auf die Textproduktion am Bildschirm, was neue Erkenntnisse über die Chat-Kommunikation ermöglicht. Durch Videoaufzeichnungen analysiert er, wie die Nutzer Beiträge auswählen, auf die sie sich anschließend in ihrem Beitrag beziehen. Dies geschieht, indem die Blickrichtung per Videoaufzeichnung festgehalten wird. Er zeigt, dass Löschungen hauptsächlich stattfinden, wenn das Gegenüber während der Eingabe einen neuen Beitrag verfasst (vgl. Beißwenger 2007, S. 476). Weiter greift er die Frage auf, ob man das Prinzip der Turn-Struktur auf die Chat-Kommunikation übertragen kann und stellt dar, dass dies nicht möglich sei. Er

## Forschungsüberblick

klassifiziert in „Chat-Beitrag“ Beißwenger (2007, S. 478) bzw. „Sequenz von Beiträgen“ Beißwenger (2007, S. 478), da die Handlungssequenz eines Chat-Beitrags nicht nur den auf dem Server sichtbaren Textbeitrag darstellt, sondern auch die Produktion des Beitrags am Bildschirm. Ein Turn umfasst somit nicht nur die Darstellung auf dem Server, sondern auch die Interaktionen des Nutzers, bis der Beitrag online ist. Diese Erkenntnis ist für diese Arbeit bedeutsam, da ebenfalls Bildschirmaufzeichnungen verwendet werden, die diese Produktionsprozesse sichtbar machen. Für die Analyse kann es beispielsweise relevant sein, welche Teile des Beitrags vor dem Verschicken überarbeitet werden.

Der Bereich der Kommunikation mit Instant-Messengern wurde bisher kaum untersucht. Ursache dafür ist wahrscheinlich der schwere Zugang zu Daten, da diese nicht wie bei Webchats offen im Internet abrufbar sind. Vielmehr müssen die Daten bei den Nutzern selbst gesammelt werden. Dies birgt auch weitere rechtliche und ethische Probleme (vgl. Kapitel 5.2.1).

Kessler (2008) untersucht die Kommunikation mittels Instant-Messengern stärker auf einer inhaltlichen Ebene. Hierzu wertet sie 300 ICQ-Interaktionen aus (vgl. Kessler 2008, S. 17). Näher geht sie auf sprachliche, kommunikative und soziale Phänomene ein. Sie zeigt auf, dass Tippfehler eher selten korrigiert werden bzw. nur, um zu zeigen, dass es an mangelnder technischer Umsetzung und nicht an den Schreibfähigkeiten liegt (vgl. Kessler 2008, S. 23). Weiter stellt sie sprachliche, aus der Chat-Kommunikation bekannte, Phänomene wie Inflektive, Abkürzungen, Iterationen oder Kleinschreibung fest (vgl. Kessler 2008, S. 28–36). Im Bereich der kommunikativen Phänomene beschreibt sie, dass nur selten Grußformeln verwendet werden. Jedoch klammert sie beispielsweise Befindlichkeitsfragen aus (vgl. Kessler 2008, S. 28–38), die ebenso als eine Begrüßungsform betrachtet werden können. Darüber hinaus nimmt sie eine Kategorisierung von: Präsenzfragen „naja noch da?“ Kessler (2008, S. 44)(Hervorhebung durch die Autorin), Turnwechsel, Antwortverzögerungen und Nachfragen vor (vgl. Kessler 2008, S. 45–53). Auch thematisiert sie die sozialen Phänomene in der Instant-Messenger-Kommunikation. Hierbei zeigt sie, dass im Gegensatz zur Telefonie auch geringere Anlässe zur Kommunikation genutzt werden; beispielsweise das Zuschicken eines Links (vgl. Kessler 2008, S. 58). Die Arbeit von Florence Kessler stellt momentan die ausführlichste Arbeit zur Instant-Messenger-Kommunikation dar, die insbesondere bei der Beschreibung von kommunikativen und sozialen Besonderheiten der IM-

Kommunikation hilfreich ist. Weitere Thematisierung dieser Kommunikationsform in sprachwissenschaftlicher Hinsicht wäre wünschenswert.

Baron (2011) untersucht die Kommunikation von amerikanischen College-Studenten in Instant-Messengern quantitativ. Sie wertet diese zum Teil statistisch aus und stellt fest, dass diese im Schnitt 5,4 Wörter pro Beitrag schreiben (vgl. Baron 2011, S. 9). In sprachlicher Hinsicht zeigt sie, dass beim Aufteilen eines Gedankengangs in zwei Nachrichten die zweite sehr häufig mit einer Konjunktion beginnt (vgl. Baron 2011, S. 18). Ihr Aufsatz thematisiert insgesamt mehr statistische grammatische Phänomene, die in dieser Dissertation nicht im Vordergrund stehen.

Zusammenfassend lassen sich drei große Untersuchungsbereiche der Chat-Kommunikation feststellen. Viele Autoren analysieren die Verwendung von sprachlichen Besonderheiten in den Chats. Zudem gibt es eine Abkehr von der weitverbreiteten Annahme, dass die Kommunikation konzeptionell mündlich sei, hin zu der Annahme, dass die Nutzer Mündlichkeit schriftlich emulieren. Instant-Messenger-Chats enthalten im Gegensatz zu Web-Chats eher persönlichere bzw. vertrautere Inhalte. Dies liegt wahrscheinlich an den Kommunikationspartnern, die vornehmlich Freunde und keine Fremden sind. Die neusten Untersuchungen beleuchten zudem erstmals, wie die Nutzer ihre Beiträge produzieren.

### **2.2.3 Foren-Kommunikation**

Die Kommunikation in Foren wird an dieser Stelle nur sehr knapp behandelt, da die Untersuchungsgruppe Foren bzw. Gruppen nicht zur Kommunikation nutzen. Da diese Kommunikationsform jedoch im SchülerVZ, aber auch in andere sozialen Netzwerken möglich ist, wird kurz darauf eingegangen.

#### **Eigenschaften**

Foren stehen meist unter einem bestimmten Thema bspw. <http://www.motor-talk.de/forum/>. Im Forum selbst gibt es verschiedene Unterthemen, in diesem Fall *VW* bzw. innerhalb des VW-Themas *Golf I*. Die Beiträge bzw. *Posts* darin werden auch in Threads zusammengefasst und in chronologischer Reihenfolge angezeigt (vgl. Münz 2002).

## Forschungsüberblick

### Forschungsstand

Untersuchungen wurden früher vor allem zu Newsgroups durchgeführt, beispielsweise Helmut Feldweg & Christine Thielen 1995; Schütte 2000; Götzenbrucker & Hummel 2001. Da Foren erst um die Jahrtausendwende herum entstanden, beginnt die wissenschaftliche Auseinandersetzung erst ab 2001. Härvelid untersucht 2007 drei verschiedene Foren und stellt fest, dass hier starke sprachliche Variationen auftreten, was darauf hindeutet, dass keine einheitliche Sprachverwendung vorliegt. Weiter zeigt er, dass in Fan-Foren mehr Vertrautheit herrscht – die sich auch sprachlich ausdrückt – als in thematisch offeneren Foren (vgl. Härvelid 2007, S. 82–89).

Ehrhardt (2009) stellt in seinem Aufsatz neben grundlegenden Informationen zu Foren auch sprachliche Besonderheiten in der Foren-Kommunikation dar. Er führt aus, dass in Foren kein einheitlicher Stil zu finden ist, da dieser oftmals stark vom Thema abhängt (vgl. Ehrhardt 2009, S. 142), was auch Luginbühl (2005, S. 441) konstatiert. Ehrhardt stellt fest, dass „Überlegungen zum Stil [...] sich also nur auf einzelne Foren beziehen [können], nicht auf die Kommunikationsform[sic!] im Allgemeinen“ Ehrhardt (2009, S. 142). Als Fazit zieht er, dass in Foren nicht die „sprachlichen Innovationen“ wie in Chats stattfinden, jedoch soziale Beziehungen ein weiter zu untersuchender Faktor sind (vgl. Ehrhardt 2009, S. 152).

Eine Untersuchung in der Net.worx-Reihe stammt von Salomonsson, der klitierte Personalpronomina und deren Verwendung bei der Inszenierung von Mündlichkeit in Foren analysiert, um beispielsweise Imagebedrohungen zu vermeiden (vgl. Salomonsson 2011, S. 23).

In Verbindung mit Jugendlichen untersuchen Spiegel und Kleinberger Günther die Höflichkeit von Jugendlichen in E-Mails und Foren und stellen fest, dass sich die Höflichkeitsformen forumsspezifisch unterscheiden. So kann eine Anrede in einem Forum, in dem auf diese Höflichkeiten verzichtet wird, ein stilistisches Mittel sein (vgl. Spiegel & Kleinberger Günther 2011, S. 38).

Neuere Forschungen untersuchen zudem sprachliche Veränderungen in Foren im Laufe der Zeit. Beispielsweise nimmt die Anzahl der Emoticons über die Jahre zu und dann wieder leicht ab. Die Nutzer passen sich hierbei dem Stil der Gruppe an, der sich jeweils langfristig verändern kann (vgl. Richling 2012).

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass Untersuchungen zur Kommunikation in Foren meist die stilistischen bzw. sprachlichen Besonderheiten innerhalb eines

Forums thematisieren. Zudem wird die Veränderung dieser stilistischen Besonderheiten über einen längeren Zeitraum betrachtet. Relevant für diese Arbeit sind die Gemeinsamkeiten (beispielsweise kongruente Höflichkeitsstrategien) der jeweiligen Forennutzer, wie sie Spiegel & Kleinberger Günther (2011, S. 38) beschreiben. Diese Verhaltensweisen finden sich auch bei Freunden in den sozialen Netzwerken, da sie ebenso miteinander enger verbunden sind.

### 2.2.4 Gästebucheinträge

Die Grundlagen der Gästebuchforschung sind wichtig, um den Austausch über die Pinnwände im SchülerVZ beschreiben zu können.

#### Eigenschaften

Gästebücher im Offline-Bereich entwickelten sich im Laufe des 16. Jahrhunderts (vgl. Kohrs 2008). Deren Einträge können als Textsorte aufgefasst werden, da sich „Kriterien wie Intentionalität, Textthema, Textfunktion und Kohärenz [feststellen lassen]“ (Diekmannshenke 1999, S. 52). Ihre Aufgabe ist es, Gästen die Möglichkeit einzuräumen, Kommentare oder Grüße den Gastgebern zu hinterlassen oder bei Privatpersonen – ähnlich den Fotoalben – eine Erinnerung an den Gast bzw. Freund zu bewahren (vgl. Diekmannshenke 1999, S. 55–60).

Gästebücher im Internet können ebenso diese beiden Funktionen erfüllen, wenngleich sie hier stets öffentlich sind (vgl. Diekmannshenke 1999, S. 64).

Die elektronischen Gästebücher ermöglichen Webseitenbesuchern, Kommentare auf einer Seite zu hinterlassen, um so mit dem Betreiber in Kontakt zu treten oder um sich asynchron mit anderen Nutzern zu unterhalten (vgl. (Diekmannshenke 2000, S. 147).

#### Forschungsstand

Diekmannshenke beschäftigt sich in verschiedenen Aufsätzen mit Gästebüchern im Internet. Sein erster Aufsatz zeigt die Entwicklung der Gästebücher aus historischer Sicht auf und stellt elektronische Gästebücher dar (vgl. Diekmannshenke 1999, S. 49). Er sieht die elektronischen Gästebucheinträge jedoch näher an Graffiti (im Sinne von [örtlich] spontanen Zeichnungen), als an traditionellen Eintragungen, da Eintragungen oftmals von Personen hinterlassen werden, die *vorbeigesurft* sind und so auf dem Gästebuch landeten (vgl. Diekmannshenke 1999, S. 65).

In einem anderen Aufsatz thematisiert er speziell diese *Internetflaneure*, die auf den

## Forschungsüberblick

Gästebüchern weit verbreitet sind. Erst zeigt er auf, dass sich eine Konvention entwickelt hat, sich auf dem Gästebuch des anderen zu verewigen, wenn auch dieser eine Nachricht im eigenen hinterlassen hat. Er führt weiter aus, dass sich der Gast somit zum Flaneur entwickelt, da die klassische Beziehung (beispielsweise gemeinsame Interessen) zwischen den beiden fehlt (vgl. Diekmannshenke 2000, S. 138). Auffallend ist die Veränderung der Anrede- und Schlussformeln im Vergleich zu traditionellen Gästebüchern. Während bei den klassischen Formen selten eine Anrede und eine Schlussformel zu finden ist, treten diese häufig in den elektronischen Gästebüchern auf, da beispielsweise bei der Kommunikation untereinander eine genaue Adressierung notwendig ist, ähnlich wie bei öffentlichen Chats (vgl. Diekmannshenke 2000, S. 146). Weiter stellt er fest, dass eine häufig auftretende Kommunikationsform der Klatsch ist, da die Benutzer durch das praktisch grenzenlose Publikum eine große Plattform besitzen, sich durch den *Gästebuchklatsch* selbst zu inszenieren (vgl. Diekmannshenke 2000, S. 151–153).

Diekmannshenke beschreibt elektronische Gästebücher als „kommunikative Spielwiese“ (vgl. Diekmannshenke 2006, S. 255) bzw. die „Schwarze[n] Brett[er] als Kommunikationsmedium im Internet“ (Diekmannshenke (2009, S. 191), womit er sie nicht als Textgattung, sondern Kommunikationsmedium bzw. -form sieht. Diese Ansicht teilt auch Androutsopoulos (2003a, S. 309–310).

Diese Untersuchungen haben gezeigt, dass sich Gästebücher von ihrer ‚klassischen‘ Form als Textsorte weiter zu Kommunikationsformen entwickelt haben. Diese zeigt sich beispielsweise im SchülerVZ, in dem die Gästebücher zum Hinterlassen von eher statischen Eintragungen (Gedichte oder Bilder) und zur interaktiven Kommunikation (*silbener audi A4 was sagt dir des ?*) verwendet werden. Es gibt somit eine breite Bandbreite an Verwendungsmöglichkeiten.

### 2.2.5 Twitter bzw. Microblogging

Das Microblogging ist eine Kommunikationsform, die mittlerweile auch in sozialen Netzwerken integriert ist und somit immer weiter Verbreitung findet (vgl. Autenrieth & Herwig 2011, S. 212).

#### Eigenschaften

Microblogging wurde vor allem durch Twitter bekannt und wird dazu verwendet,



kurze Nachrichten (maximal 140 Zeichen) an Nutzer, die dem eigenen Account folgen, zu verschicken (vgl. Autenrieth & Herwig 2011, S. 211). Die Ursprünge liegen bei den Blogs, jedoch hat sich Twitter stark weiterentwickelt und wird vor allem als Kommunikationsplattform bzw. Informationsplattform genutzt (vgl. Marx & Weidacher 2014, S. 86).

### Forschungsstand

Demuth & Schulz (2010) analysieren Tweets aus textlinguistischer Sicht. Die Autorinnen sehen sie als Textsorte an und ordnen sie dem Hypertext zu, was sie jedoch gleichzeitig im Fazit infrage stellen und auch eine gesprächsanalytische Herangehensweise für möglich erachten (vgl. Demuth & Schulz 2010, S. 52–54). In ihrer Untersuchung erstellen sie eine schematische Übersicht, um Tweets zu klassifizieren; bspw. ‚Eigenwerbung‘ oder ‚Verbindung zu anderen Tweets‘ (vgl. Demuth & Schulz 2010, S. 51).

Moraldo geht in seinem Artikel zu Tweets auf die Sprachökonomie ein, die aufgrund der eingeschränkten Textlänge nötig ist. Bei seiner Untersuchung verschiedener Tweets stellt er fest, dass diese Ökonomisierungen vorgenommen werden, jedoch Wortverknappungen wie bei SMS-Nachrichten („vllt“ für vielleicht) oder morphologische Reduktionsformen („ne“) nicht zu finden sind (vgl. Moraldo 2009, S. 274).

Herring & Honeycutt (2009) stellen fest, dass bei Twitter zunehmend ähnliche kommunikative Praktiken wie bei Chat oder E-Mail verwendet werden. Hierzu wird @Benutzer häufig verwendet und es wird eine Kohärenz zwischen den Beiträgen festgestellt (vgl. Herring & Honeycutt 2009, S. 7). 31% der Nachrichten mit einem @ wurden nämlich von den Nutzern beantwortet und die Kommunikation fortgeführt, wobei bei einer größeren Anzahl von Teilnehmern die Fokussierung auf ein Thema häufig schwierig ist (vgl. Herring & Honeycutt 2009, S. 9).

Autenrieth & Herwig (2011) stellen in ihrem Aufsatz dar, dass in der öffentlichen Wahrnehmung die über Microbloggingdienste versandten Nachrichten als redundant angesehen werden. Diese Einschätzung teilen die Autorinnen nicht und sprechen diesen *inhaltsleeren* Nachrichten durchaus eine phatische Funktion zu, die für das soziale Leben wichtig ist (vgl. Autenrieth & Herwig 2011, S. 211–212). Weiter untersuchen sie, wie die Twitter-Nutzer miteinander in Kontakt treten und wie sich eine Gemeinschaft heranbilden kann. Nutzer können beispielsweise nicht-öffentliche

## Forschungsüberblick

Nachrichten verschicken, um andere direkt anzusprechen, dennoch verschicken sie ihre Tweets öffentlich. Durch die Teilhabe an den Nachrichten der anderen entsteht somit die Möglichkeit zur Bildung einer Community (vgl. Autenrieth & Herwig 2011, S. 214–219). Soziale Beziehungen sind in Twitter anders als bei den sozialen Netzwerken Freundschaften weniger ähnlich. Vielmehr entstehen *Beziehungen* durch gemeinsame Interessen (vgl. Autenrieth & Herwig 2011, S. 214–219), die beispielsweise durch Hashtags kommuniziert werden.

Für die Arbeit zeigt sich die vielfältige Verwendung von Microblogging, die informativ (*R.I.P Enke:()*) oder ‚interaktiv-kommunikativ‘ (*ja ole ;D wird geil*) sein kann. Auch lassen sich Unterschiede zu den bekannten Diensten (Twitter) erkennen, da im SchülerVZ eine Zeichenbegrenzung faktisch nicht vorherrscht, weshalb Sprachökonomie nicht Notwendigkeit, sondern Stilmittel ist.

### 2.2.6 Social Network Sites

Soziale Netzwerke existieren bereits seit vielen Jahren und sind mittlerweile weltweit verbreitet (vgl. Boyd & Ellison 2007). Die Social Network Sites werden in der Forschung von verschiedenen Seiten betrachtet. Hierbei werden technische Aspekte wie die Möglichkeiten der Datensammlung in Facebook.com (bspw. Bonneau et al. 2009; Landesbeauftragte für Datenschutz und Informationsfreiheit 2011), soziale Beziehungen (bspw. Ellison et al. 2007, 2007; Boyd 2008; Tong et al. 2008) oder psychologische Themen wie die Selbstdarstellung oder Selbstachtung in den Netzwerken (bspw. Döring 2003; Vazire & Gosling 2004; Gonzales 2009) untersucht, aber auch statistische Auswertungen zur Nutzung durchgeführt (bspw. (Golder et al. 2006; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2009, 2010, 2011; Ericsson Consumerlab 2012). Linguistische Untersuchungen gibt es jedoch kaum, weshalb nur eine geringe Anzahl an Forschungsliteratur thematisiert wird.

Auf die Kommunikationsformen der sozialen Netzwerke wird im Folgenden nicht mehr eingegangen, da diese bereits im Kapitel 3 ausführlich dargestellt werden.

### Forschungsstand

Einen ersten Ansatz für die Frage nach der Nutzung verschiedener Kommunikationswege liefert Hennebichler (2009) in ihrer Diplomarbeit. Sie unter-

sucht, in welchem Ausmaß vier Personen ihres Freundeskreises mit anderen über das StudiVZ, E-Mail, Telefon usw. kommunizieren und teilt diese in verschiedene Nutzertypen (Kommunikator, Infosucher usw.) ein. Durch einen einwöchigen Verzicht der Probanden auf das StudiVZ möchte sie herausfinden, welche Änderungen des Kommunikationsverhaltens sich in Bezug zum entsprechenden Kommunikationstyp einstellen. Die Ergebnisse der einzelnen Versuchspersonen unterscheiden sich jedoch sehr stark. Eine Person schwenkt auf andere SNS um, eine andere hat mehr Face-to-Face-Kontakte und eine weitere weist mehr Handytelefonate auf (vgl. Hennebichler 2009, S. 117). Eine Aussage über den Einfluss des StudiVZs auf die sozialen Beziehungen kann sie nicht treffen, da die oben genannten Ergebnisse zu unspezifisch sind und viele Faktoren eine Rolle spielen. Zudem unterscheidet sich die Nutzung der sozialen Netzwerke stark zwischen einzelnen Personen (vgl. Hennebichler 2009, S. 127). Jedoch vertritt sie die Meinung, dass durch die sozialen Netzwerke keine gravierenden Veränderungen der sozialen Beziehungen eingetreten sind, da schon vorher verschiedene Kommunikationsmöglichkeiten zur Verfügung standen (vgl. Hennebichler 2009, S. 125–126).

Tuor (2009) beschäftigt sich in ihrer Lizentiatsarbeit mit sprachlichen Phänomenen in verschiedenen SNS und stellt die Kommunikationskanäle des StudiVZs dar. Sie erarbeitet einen allgemeinen Überblick zum Thema. Ihre Untersuchung des StudiVZs stützt sich auf 100 öffentliche Profile von Studierenden, welche soziolinguistisch betrachtet werden. Hierbei sortiert sie die Pinnwandeinträge nach Themen und zeigt ihre sprachliche Gestaltung auf. Sie unterteilt die Beiträge in 16 verschiedene Aspekte, bspw. Grüße, Wünsche, Kontaktpflege und Fortsetzung der Kommunikation. Diese sind auch die Kategorien, die am häufigsten im Korpus dieser Arbeit vorkommen.

Hieraus schließt sie, dass vor allem Beziehungsaspekte (phatische Kommunikation) in Pinnwandeinträgen von Bedeutung sind (vgl. Tuor 2009, S. 79–81). Eine umfassende Darstellung der Kommunikation bildet sie jedoch nicht ab, da sie beispielsweise keinen Einblick in private Nachrichten erhält. Zentral sind jedoch drei Erkenntnisse, die sie aus ihrer Untersuchung zieht:

- Soziale Netzwerke sind keine eigenständige Kommunikationsform, sondern beinhalten verschiedene Austauschmöglichkeiten (vgl. Tuor 2009, S. 133).
- Eine Analyse der SNS ist schwer ohne Kenntnis des Offline-Bereichs durchzuführen, da beide reziprok sind (vgl. Tuor 2009, S. 133).

## Forschungsüberblick

- Auf Pinnwänden findet sich Privates wieder, und der Stil der Beiträge ist abhängig vom Kontext und den Aktanten.

Nadine Tuors soziolinguistische Untersuchung stellt eine erste Arbeit zum neuen Themenbereich Kommunikation in sozialen Netzwerken dar, die eine Kategorisierung von Beiträgen ermöglicht. In dieser Untersuchung wird zwar weniger auf die Kategorisierung eingegangen, jedoch hilft Tuors Einteilung bei der Inhalts- bzw. Funktionsbeschreibung der Beiträge der Jugendlichen.

Martin Voigt beschäftigt sich in seiner soziolinguistischen Studie mit der Beziehungsarbeit und der Identitätskonstruktion in Mädchenfreundschaften in Online-Communities, die den sozialen Netzwerken sehr nahe stehen. Insbesondere besitzt die von ihm untersuchte Webseite (fs-location.de) alle Funktionen des SchülerVZs, jedoch mit einer stärkeren Ausrichtung auf die Foren-Kommunikation und einer sehr eingeschränkten regionalen Ausbreitung (Freising).

Er zeigt, dass (,allerbeste‘) Freundinnen wichtig für die Mädchen sind und der Schulalltag vor allem auf den eigenen Pinnwänden *gelebt* wird (vgl. Voigt 2011, S. 10). In seiner Untersuchung analysiert er die Gästebucheinträge und beschreibt, wie die Mädchen ihre tiefe freundschaftliche Beziehung praktizierend zur Schau stellen. Hierbei stellt er Basisphrasen bzw. Themen bspw. „*ich bin so froh*“ Voigt (2011, S. 28) oder „*Ich will dich nie verlieren*“ Voigt (2011, S. 30), die von den Mädchen variiert und erweitert werden. Sie nutzen hierzu nicht nur sprachliche Mittel zum Ausdruck der gegenseitigen Zugehörigkeit, sondern stellen auch Bilder oder Videos verknüpft mit Texten ein (vgl. Voigt 2011, S. 24–37). Weiter vergleicht er die Eintragung in das Gästebuch einer neuen Freundin mit der Eintragung bei einer alten Freundin. Auch wenn zuvor ein inflationärer Gebrauch der Beziehungsbekundungsfloskeln festgestellt wurde, erkennt man an diesen Eintragungen, dass die Mädchen unterschiedliche sprachliche Mittel verwenden. Die beste Freundin wird als seelenverwandt und die neue Freundin als hübsches Mädel tituliert (vgl. Voigt 2011, S. 39). Daran lässt sich zeigen, dass stark emotionale Begriffe zwar häufig Verwendung finden, jedoch eine Unterscheidung zwischen Freundinnen und allerbesten Freundinnen immer noch möglich ist und Jugendliche diese Distinktion vornehmen. Diese Erkenntnis lässt sich, wenn auch in abgewandelter Form, auf die Kommunikation der Probanden dieser Arbeit übertragen.

Wolfgang Imo untersucht in seinem Artikel das soziale Netzwerk Myspace. Auch er

analysiert Gästebucheintragungen, jedoch mit einem anderen Fokus. Er betrachtet die netzwerkspezifischen Floskeln, die die Nutzer beim Bedanken für eine Freundschaftsannahme verwenden und stellt fest, dass die Intimität im Netzwerk auch durch die Minimalgattung der Bedankensfloskel aufrechterhalten wird (vgl. Imo 2011, S. 134). Die Nutzer haben die sprachliche Herausforderung, auszudrücken, dass sie sich für die Annahme als Freund bedanken. Hierbei wählen sie eine Kombination aus deutschen und englischen Elementen, um die umständliche deutsche Beschreibung „Danke für das Hinzufügen“ zu umgehen (vgl. Imo 2011, S. 134). Weiter führt er aus, dass das Bedanken, das eigentlich als technische Funktion im Hintergrund geschieht, ein phatisches Kommunikationsbedürfnis ist (vgl. Imo 2011, S. 147). Ähnliche sprachliche Handlungen (beispielsweise An- und Abmeldesequenzen) finden auch in der Online-Kommunikation der Jugendlichen statt und können als Ausdruck von Höflichkeit gewertet werden, womit Parallelen zu sehen sind.

Sabine Bühler thematisiert in ihrem Aufsatz geschlechtsspezifische Stilelemente in sozialen Netzwerken. Hierbei findet sie heraus, dass Frauen bzw. Mädchen auch in den sozialen Netzwerken normorientierter schreiben als das männliche Geschlecht. Dennoch ist auch bei den Frauen die Verwendung von konsequenter Kleinschreibung häufig zu finden (vgl. Bühler 2012, S. 87). Jungen bevorzugen größere Ausdrücke, um ihre Männlichkeit zu demonstrieren. Dieses Phänomen findet sich verstärkt in der Pubertät, da sich die Jungen hier in ihrer eigenen Identität noch finden müssen und Männlichkeit mit ‚groben‘ Attributen (positiv) verbinden (vgl. Bühler 2012, S. 88). Mädchen neigen eher zur Häufung von Buchstaben und Satzzeichen, wodurch eine ‚emotionalere‘ Schreibweise erzielt wird. Jungen bevorzugen eher eine umgangssprachliche (gail), regionale Schreibweise beispielsweise im Bezug zur Lexik (bissal). Jungen nutzen zudem häufiger Wörter aus den niederen Registern, um Macht und Dominanz zu zeigen (vgl. Bühler 2012, S. 88). Mädchen nutzen mehr nichttextuelle Elemente (Smileys, Bilder), um sich selbst darzustellen. Im Vergleich zu den Jungen setzen Mädchen Smileys jedoch häufig zum Abschwächen des Gesagten ein, Männer hingegen nutzen sie, um einen Witz oder eine ironische Aussage zu kennzeichnen (vgl. Bühler 2012, S. 89). Insbesondere die Befunde zur Verwendung von Emoticons sind für diese Arbeit relevant und können beispielsweise als Anregung für die Beschreibung von Vagheit dienen.

Frick (2014) untersucht die Liebeskommunikation innerhalb der sozialen Netz-

## Forschungsüberblick

werke. Hier bieten sich für die Beteiligten viele Möglichkeiten (Bild, Text, Emoticons...), um die gegenseitige Zuneigung auszudrücken. Auch Dritte haben hier die Möglichkeit, die Liebeskommunikation bzw. die Beziehung selbst (positiv) zu kommentieren. Dabei agieren die Beteiligten innovativ, nutzen jedoch auch bekannte (insbesondere im lexikalischen und syntaktischen Bereich) Formulierungen bzw. Strukturen (vgl. Frick 2014, S. 62–63). Diese (öffentliche) Liebeskommunikation findet sich auch im Korpus (*Schatz, ich Liebe dich :-\**), weshalb hier Parallelen gezogen werden können.

Im Forschungsüberblick ist zu erkennen, dass soziale Netzwerke in letzter Zeit zunehmend in den Fokus der Forschung geraten. Sprachwissenschaftliche Untersuchungen stützen sich jedoch nur auf öffentlich zugängliche Daten (Pinnwände bzw. Gästebücher), wodurch eine vollständige Erfassung der Kommunikation in den Netzwerken nicht erfolgen kann. Der Schwerpunkt der Untersuchungen liegt auf der Darstellung von sprachlichen Besonderheiten, die durch die sozialen Beziehungen, die in den Netzwerken vorherrschen, gefordert bzw. beeinflusst werden.

# 3 Social Network Sites

## 3.1 Begriffsbestimmung

Im Folgenden wird der Begriff der Social Network Sites mit seinem Ursprung in der Netzwerkforschung kurz erläutert. Anschließend wird auf die Unterscheidung zwischen Social Networking und Social Network Sites eingegangen, um danach die Begriffsdefinition auf diese Arbeit anzupassen. Weiter wird die Entwicklung der sozialen Netzwerke aufgezeigt und das hier untersuchte SchülerVZ ausführlich dargestellt.

### 3.1.1 Soziale Netzwerke

Soziale Beziehungen, insbesondere soziale Interaktionen, prägen den Menschen von je her. Gerne wird hierfür die Anekdote von Friedrich II zitiert. Er ließ Kinder ohne sprachliche Zuwendung (und vor allem ohne soziale Nähe) großziehen. Die Geschichtsschreiber berichten, dass keines der Kinder dieses Experiment überlebte (vgl. Zimmer 2003, S. 7). Ob sich dieses Experiment tatsächlich so zugetragen hat, sei dahingestellt, jedoch verdeutlicht es die Annahme, dass jeder Mensch auf soziale Kontakte bzw. Zuneigung angewiesen ist. Wie sich diese sozialen Kontakte darstellen lassen, ist eine Fragestellung, der Barnes nachgeht und die weitere Forscher im Laufe der Zeit eingehend untersuchen. Da diese sozialen Kontakte mittlerweile auch online gepflegt werden, soll die Idee der sozialen Netzwerke hier kurz aufgezeigt werden.

Der Begriff der sozialen Netzwerke entstammt der Sozialwissenschaft, wobei die erste Verwendung auf Barnes, ein Soziologen, der an der Universität in Canberra lehrte, zurückgeht. (vgl. Barnes 2002).

Er sieht soziale Netzwerke folgendermaßen:

I find it convient to talk of a social field of this kind as a network. The image I have is a set of points some of which are joined by lines. The points of the image are people, or sometimes groups, and the lines indicate which people interact with each other. Barnes (1954, S. 43)

## Social Network Sites

Genau betrachtet benutzt er nicht den Begriff ‚social network‘, sondern erläutert diesen indirekt. Zentral ist hierbei die Annahme von einer Verbindung der Personen durch Interaktionen. Diese Interaktionen können natürlich verschieden sein, jedoch ist dies die Grundlage des Ansatzes der Soziales-Netzwerk-Theorie.

In einer Fußnote erwähnt Barnes, sich mit diesem Konzept von seinem vorher vertretenen Bild eines Spinnennetzes zu entfernen und hin zu einem mehrdimensionalen Entwurf zu gehen. Ausschlaggebend ist hierfür die Eindimensionalität, welche die sozialen Beziehungen nicht treffend darstellen kann. Die Verbindungen, die hierbei bestehen, sind nicht durch Hierarchien entstanden, sondern werden durch Freundschaften bzw. Bekanntschaften geprägt. Ebenso sind sie viel weiter verzweigter und haben prinzipiell keine Grenzen (vgl. Barnes 1954, S. 43–44).

Die Idee der sozialen Netzwerke, die Barnes durch die Untersuchung der Bevölkerung einer norwegischen Insel entwickelt, greift vor allem Clyde Mitchell auf, der soziale Netzwerke folgendermaßen definiert:

a specific set of linkages among a defined set of persons, with the additional property that the characteristics of these linkages as a whole may be used to interpret the social behavior of the persons involved. Mitchell (1969, S. 2)

Mitchell erweitert die Ansichten Barnes‘, indem er einen wichtigen Punkt hinzufügt; nämlich die Möglichkeit, die ‚Qualität‘ der Verbindungen zu betrachten. Sie sind seiner Meinung nach die Zugangsmöglichkeit, um das soziale Verhalten einzelner Individuen interpretieren zu können. Diese gezielte Betrachtung der Qualität der Verbindungen stellt auch einen zentralen Punkt der Analyse der sozialen Netzwerke im Internet dar. In den SNS (Social Network Sites) ist nicht jeder Freund auch ein (enger) Freund. Diese Bezeichnung ist lediglich technisch bedingt und somit vom Betreiber vorgegeben.

Mitchell schränkt Barnes‘ Definition ein, indem er klar hervorhebt, dass bei der Untersuchung eine bestimmte Anzahl von Personen betrachtet wird. Ein soziales Netzwerk wird somit als „finit“ Mitchell (1969, S. 3) betrachtet. Dies soll nicht die hypothetische Unendlichkeit eines sozialen Netzwerkes widerlegen, jedoch hilft es bei der Untersuchung. Durch die Beschränkung auf eine bestimmte Anzahl von Personen ist das Ergebnis überschaubar und auswertbar.

Die besondere Herausstellung der Qualität der sozialen Beziehungen einer Person wird durch die Theorie der ‚weak ties‘ und ‚strong ties‘ von Gronvetter vorgenommen. Diese bipolare Unterscheidung wird von vielen Forschern (vgl. Maurer



et al. 2008; Kneidinger 2010; Röhl 2010), die sich mit den SNS beschäftigen zum besseren Verständnis herangezogen.

Granovetter definiert die Stärke einer Verbindung folgendermaßen:

[it] is a (probably linear) combination of the amount of time, the emotional intensity, the intimacy (mutual confiding), and the reciprocal services which characterize the tie Granovetter (1973, S. 1361)

Die Einordnung der Verbindungen ist von vier Faktoren abhängig: Das Ausmaß der Zeit, die man miteinander verbringt, die Intensität der emotionalen Beziehung, der Grad der ausgetauschten Intimitäten und die gegenseitige Unterstützung. Auf weitere Feinheiten einer ‚starken‘ Beziehung geht Granovetter hierbei nicht ein und überlässt dieses Feld weiteren Forschern. So plausibel diese Idee der ‚weak‘ – und ‚strong ties‘ auch sein mag, sie hat einen entscheidenden Nachteil. Eine graduelle Abstufung wird durch die beiden Gegenpole ‚stark‘ und ‚schwach‘ nicht vorgenommen. Zwar steckt in der Definition eine Möglichkeit der abstufenden Einteilung, jedoch wird diese durch die Zuordnung zu den beiden Begriffen wieder aufgehoben. Entweder ist die Bindung stark oder schwach.

Diese bipolare Teilung wird häufig in der Literatur über SNS dargestellt. Hierbei folgt man der populären Meinung, dass ‚Online-Freunde‘ eben nur durch ‚weak ties‘ an die untersuchte Person gebunden sind (vgl. Stegbauer 2008, S. 105). Man geht also davon aus, dass nur durch physische Nähe eine starke Bindung entstehen kann. Alle Personen, mit denen man online kommuniziert, werden dadurch zwangsläufig zu den schwachen Bindungen gezählt. Diese Annahme wird beispielsweise von Unterrichtsvorschlägen des SchülerVZs aufgegriffen (vgl. SchülerVZ 2011b, S. 17). Die Schüler sollen sich Gedanken darüber machen, was eine Online-Freundschaft von einer Offline-Freundschaft unterscheidet, dass diese kongruent sein könnten, wird hierbei nicht thematisiert.

Das Bild der Chatraum-Nutzer der 90er-Jahre, welche durch Pseudonyme jegliche Identität annehmen konnten, prägt somit teilweise die heutige Diskussion. Es gilt die Annahme, dass durch die Freiheit, das Alter Ego selbst zu bestimmen und damit zu experimentieren, sich keine festen Bindungen zu anderen Nutzern im Internet knüpfen lassen (vgl. Wirth 2005, S. 75–76). Diese Vorstellung, die vor allem durch die Analyse der Chat-Kommunikation bestand, trifft für die sozialen Netzwerke nicht mehr zu.

Kritiker mögen dagegen halten, dass der durchschnittliche Facebooknutzer 130

## Social Network Sites

Freunde hat (vgl. Facebook 2012) und diese zwangsläufig nicht alle gute Freunde sind. Dieser Einwand ist berechtigt, jedoch werden soziale Netzwerke, beispielsweise von den in dieser Arbeit untersuchten Jugendlichen, ebenso als Adressbuch verwendet. Jeder Schüler der eigenen Schule wird als Freund akzeptiert und erscheint somit in der Freundschaftsliste. Diese ‚Freunde‘ sind nur Teil des Systems SchülerVZ, jedoch nicht Teil des Beziehungsnetzes. Die Daten dieser Arbeit zeigen nämlich, dass die Jugendlichen im Internet fast ausschließlich mit Personen kommunizieren, mit denen sie auch im Offlinebereich häufig interagieren und somit laut der oben genannten Definition als ‚strong ties‘ zu bezeichnen wären.

Nach dieser Begriffsursprungsbestimmung und der Diskussion der Begriffe ‚weak‘ und ‚strong ties‘ wird im folgenden Kapitel der Begriff der Social Network Sites definiert, zu dem auch das hier untersuchte SchülerVZ zählt.

### 3.1.2 Social Network Sites

Ellison und Boyd, definieren Social Network Sites<sup>1</sup> folgendermaßen:

We define social network sites as web-based services that allow individuals to (1) construct a public or semi-public profile within a bounded system, (2) articulate a list of other users with whom they share a connection, and (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system. The nature and nomenclature of these connections may vary from site to site. Boyd & Ellison (2007)

Ihre Definition ist stark auf eine funktionale Ebene beschränkt. SNS werden von einer technischen Sichtweise betrachtet, die leider zu unpräzise für eine exakte Bestimmung ist. Das Hauptaugenmerk liegt nämlich auf der bloßen Möglichkeit, ein Profil zu erstellen, eine Freundesliste zu besitzen und auch die Listen von anderen Freunden ansehen zu können. Durch diese Definition gehören auch Seiten wie Flickr oder Youtube zu den SNS. Sie bieten ebenso die Möglichkeit, Freundeslisten anzulegen und diese anzusehen. Flickr ist jedoch keine klassische Social Network Site. Ziel dieser Seite ist es, den Nutzern eine Plattform zu bieten, um Bilder einzustellen und diese gegenseitig zu kommentieren. Eine direkte Interaktion der Nutzer durch

---

<sup>1</sup> Im Diskurs tauchen häufig die Begriffe Social Network Sites und Social Networking Sites auf. Die Unterscheidung und die Festlegung auf den Begriff Social Network Sites wird damit begründet, dass „networking“ die Knüpfung von neuen Beziehungen in den Vordergrund rückt. Hierbei wird davon ausgegangen, dass unbekannte Personen zueinanderfinden. Das Ziel der SNS ist es jedoch nicht, als Partnerbörse zu fungieren, sondern vornehmlich bestehende Beziehungen zu pflegen (vgl. Boyd & Ellison 2007). Aus diesem Grund wird in der Arbeit der Begriff Social Network Sites verwendet.

Nachrichten oder Chats ist nicht gegeben. Fokussiert wird vielmehr auf das Einstellen von Bildern (vgl. Flickr 2013).

Die fehlende Ausrichtung auf den kommunikativen Austausch zwischen den Nutzern wird ebenfalls von Tuor (2009, S. 14) kritisiert. Aus diesem Grund wird für diese Arbeit die Definition erweitert und dadurch exakter auf den Untersuchungsrahmen zugeschnitten.

Eine praktikable Trennung bietet die Studie des Instituts für Medienpädagogik (vgl. Wagner et al. 2009). Hier wird zwischen *produktiv orientierten* und *kommunikativ orientierten Plattformen* unterschieden. Wobei hier Youtube und Flickr den produktiv orientierten zuzuordnen sind. Wichtig bei dieser Definition ist der Zusatz „orientiert“. Denn eine klare Trennung lässt sich schwer vornehmen, da beide „Portaltypen“ distinktive Funktionen voneinander implementieren. Das SchülerVZ bietet beispielsweise die Möglichkeit, Bilder einzustellen und in Alben zu sortieren, was die grundlegende Funktion Flickr's ist.

Unter Berücksichtigung der oben angeführten Aspekte lege ich meinen Analysen folgende Definition zugrunde:

Social Networking Sites sind Internetangebote, deren primäres Ziel es ist, den Benutzern einen wechselseitigen (kommunikativen) Austausch zu ermöglichen. Freunde werden explizit verknüpft, auf dem vom Benutzer ausgestalteten Profil aufgeführt und erhalten meist tiefreichende Einblicke in dieses.

Der Fokus soll also auf dem Kommunikationsaspekt der sozialen Netzwerke hervorheben. SNS wie SchülerVZ, Facebook und Google+ sind Internetangebote, welche sich darauf spezialisieren, Mitgliedern den gegenseitigen Kontakt zu ermöglichen. Dieser erfolgt hauptsächlich über die Texteingabe. Gerade für sprachwissenschaftliche Untersuchungen ist die Betonung dieses Aspekts von Bedeutung. Dabei beschränkt sich die Sprachwissenschaft hier nicht allein auf die Untersuchung der Übermittlung von Text. Auch Bilder und Videos werden in die Analyse mit einbezogen, wenn sie relevant für die Kommunikation der Aktanten sind. Eine beispielhafte Analyse der Beziehung zwischen Video und Kommentaren auf Youtube wurde von Androutsopoulos (2010) durchgeführt.

### 3.2 Social Network Sites in Deutschland

Eine Darstellung der verschiedenen sozialen Netzwerke in Deutschland und ihre „geschichtliche“ Entstehung ist bis jetzt nicht in der Literatur zu finden. Aus diesem

## Social Network Sites

Grund wird die Entwicklung anhand der eigenen Erfahrung und mit Hilfe von Internetquellen aufgezeigt, um einen Überblick für andere Arbeiten zu geben.

Der ‚Markt‘ der sozialen Netzwerke ist in Deutschland vor allem durch regionale Unterschiede geprägt. Abhängig vom Bundesland bzw. der Region werden unterschiedliche Netzwerke genutzt. Diese regionale Nutzung stützt die These, dass man hauptsächlich mit Freunden über die sozialen Netzwerke kommunizieren möchte und nicht mit Unbekannten, die über Deutschland verteilt sind. Als Beispiel kann das soziale Netzwerk lokalisten.de aufgeführt werden, das stark mit Bayern verbunden ist. Außerhalb dieses Bundeslandes ist die Seite kaum bekannt (vgl. Plan.net 2010, S. 11). Die Nutzer wissen so, dass sie nur Personen aus der gleichen Region antreffen werden.

Viele deutsche Seiten waren anfangs nicht als SNS konzipiert. Sie entwickelten sich jedoch hin zu diesen, da sie dem allgemeinen Trend folgen mussten, um weiterhin konkurrenzfähig zu bleiben. Die nun folgende chronologische Darstellung orientiert sich daher daran, ab wann die Funktionen der SNS auf einer Seite nutzbar waren und nicht, wann das Internetangebot gegründet wurde.

Das erste soziale Netzwerk war jappy.tv. 2002 gab es bereits die Möglichkeit, ein Profil anzulegen, eine Liste mit Freunden anzusehen und miteinander über das Gästebuch oder ein E-Mail-System zu kommunizieren. Jappy war als Single-Community gegründet worden und hatte als solche auch lange Bestand. Ursprünglich wurde die Seite 2001 unter dem Namen Singletreffen.net veröffentlicht und 2002 hatte das Portal 10.000 Nutzer. 2005 wurde die Seite in jappy.de umbenannt sowie umgestaltet. 2007 waren 350.000 Nutzer angemeldet, weshalb die Seite aufgrund der Benutzerzunahme überarbeitet wurde. 2012 hat die Seite knapp zwei Millionen Nutzer (vgl. Jappy 2011).

Auf dem folgenden Bildausschnitt kann man den allgemeinen Aufbau Jappys erkennen. Die Nutzer haben die Möglichkeit, ein Profil anzulegen und mit anderen zu kommunizieren. Auch die Freundesliste ist links unten zu erkennen.

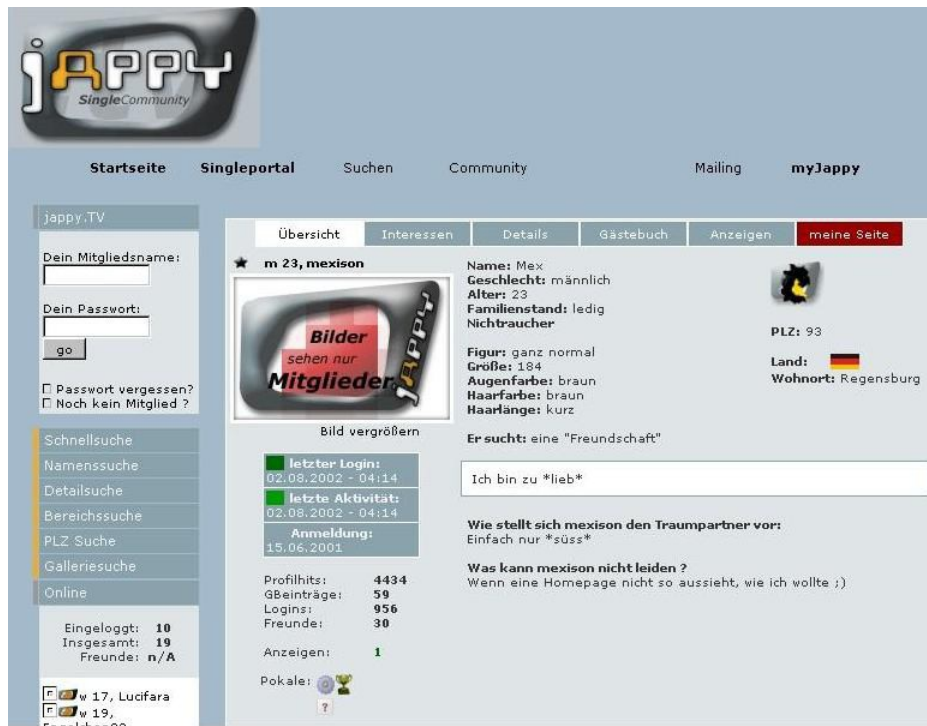


Abbildung 1: Jappy (2002)

Die Gründung der Seite kwick.de erfolgte zwar vor jappy.tv, die Ausrichtung war jedoch ursprünglich eine andere, nämlich über Partys und Veranstaltungen im Raum Stuttgart zu informieren. Die Seite wollte somit mehr ein Online-Magazin als eine Plattform zum gegenseitigen kommunikativen Austausch sein. 2001 veränderte sich die Ausrichtung hin zu einer Community, die starke Ähnlichkeit zu den aktuellen SNS aufwies. 2008 vollzog sich die vollständige Umstellung hin zu einem sozialen Netzwerk. Kwick ist weiterhin eine Seite, die verstärkt im baden-württembergischen Raum genutzt wird und deren Zielgruppe vornehmlich Jugendliche sind (vgl. Kwick 2011).

StayFriends.de startete 2002 und gilt als deutsches Pendant zum bereits erwähnten Classmates. Die Übernahme durch Classmates erfolgte 2004. Laut Betreiberangaben hat die Seite 12 Millionen Nutzer. Unabhängige Erhebungen sprechen jedoch von 4,2 Millionen Nutzern Ende 2010 (vgl. COMPASS HEADING 2011b). Stayfriends wird häufig von der Altersgruppe von 35-64 Jahren genutzt (vgl. Google 2011), deren Ziel es ist, alte Schulfreunde wiederzufinden und mit ihnen in Kontakt zu treten. Dies wird dadurch begünstigt, dass die grundlegende Organisation anhand von Schulen und Klassen funktioniert, zu denen sich die Nutzer zuordnen können

## Social Network Sites

(vgl. StayFriends 2011). Für jüngere Nutzer ist dies unwichtig, da sie meist bereits über ein soziales Netzwerk mit ihren Schulfreunden verbunden sind.

Als soziales Netzwerk gründete sich Lokalisten.de im Mai 2005, das im Gegensatz zu den anderen Seiten von Beginn an als SNS ausgerichtet war. Schon der Name der Seite weist auf eine stark regional begrenzte Ausbreitung hin. Die Plattform ist vor allem in Bayern bekannt. Wie bei allen anderen SNS sind die Nutzerzahlen von Lokalisten.de seit 2010 rückläufig, da viele zu Facebook wechselten. Ende 2011 wurden auf der Homepage nur die Zahlen von Juli 2010 genannt; 3,6 Millionen Nutzer; aktuelle Zahlen liegen nicht vor.

StudiVZ.net wurde im November 2005 gegründet. Auf diese Seite wird jedoch in 3.3 näher eingegangen.

2006 wurde das soziale Netzwerk Wer-kennt-wen.de eröffnet. Um sich von Mitbewerbern zu unterscheiden, setzt die Seite vor allem darauf, dass man sich über verschiedene Verbindungen kennt. Diese Verbindung über ‚Freundes-Freunde‘ wird dargestellt und soll die Zusammengehörigkeit stärken. Wer-kennt-wen wird bis heute vor allem von Erwachsenen genutzt und war lange Zeit ein starker Mitbewerber unter den sozialen Netzwerken, bis auch hier viele Nutzer zu Facebook wechselten (vgl. wer-kennt-wen.de 2011).

Schüler.cc startete einen Monat vor SchuelerVZ.de, im Januar 2007 (vgl. (Schueler.cc 2011). Die Seite sollte ein Konkurrenzprodukt zum StudiVZ für Schüler sein, für die es damals keine passende Plattform gab. Am beliebtesten war das Netzwerk in Ostdeutschland (vgl. SPIEGEL ONLINE 2010).

MeinVZ, 2008 gegründet, sollte ebenfalls die Bandbreite der VZ-Netzwerke erweitern. Die Zielgruppe waren ehemalige Studenten bzw. Berufstätige. Diese Seite sollte gegen Facebook und Co. konkurrieren, was zunächst gelang. Im Laufe der ersten drei Jahre wechselten jedoch sehr viele Nutzer zu Facebook und verließen MeinVZ.

Facebook ließ zwar schon früher die Nutzung des Netzwerkes außerhalb der USA zu, jedoch wurde eine eigene Seite [www.facebook.de](http://www.facebook.de) erst im März 2008 ins Netz gestellt. Um die Webseite zu lokalisieren, wurden die deutschsprachigen Nutzer gebeten, beim Übersetzen mitzuhelfen (vgl. heise online 2008). Die Nutzung von Facebook in Deutschland war anfangs gering, da die VZ-Netzwerke den Markt stark dominierten. Dies änderte sich jedoch im Laufe der Zeit, und im Januar 2011

hatte Facebook in Deutschland 17,2 Millionen Mitglieder. Die vorherigen Marktführer StudiVZ, SchuelerVZ und MeinVZ kamen zusammen nur noch auf 8 Millionen Nutzer (vgl. COMPASS HEADING 2010; StudiVZ 2011).

### **Exkurs StudIP**

Das StudIP wurde im Januar 2000 erstmals eingesetzt. Das primäre Ziel dieser Plattform war es nicht, die Kommunikation bzw. Interaktion mit anderen Personen zu ermöglichen, sondern eine Möglichkeit zur Unterstützung von Lehrveranstaltungen zu bieten (vgl. Stud.IP Core Group 2011). Das StudIP wird mittlerweile von vielen Universitäten zu diesem Zweck eingesetzt. Auch Foren und ein Nachrichtensystem sind vorhanden, die es den Nutzern ermöglichen, miteinander in Kontakt zu treten. Diese Kontaktmöglichkeiten wurden von den Studenten sehr gut angenommen.

Durch die lokale Vernetzung der Studenten innerhalb einer Universität mittels StudIP entwickelten sich aktive ‚Communitys‘. Das StudIP wurde nicht nur als Lern-Organisation genutzt, sondern auch für die gegenseitige Kommunikation oder sogar zur Beziehungsanbahnung. Durch den Exkurs zu StudIP lässt sich der starke Zuwachs der Nutzerzahlen beim StudiVZ und SchülerVZ verdeutlichen.

Nach dem Entstehen des StudIPs brach jedoch 2006 die Kommunikation mit den Kommilitonen auf dieser Plattform abrupt ein. Für diesen Rückgang war die Entstehung des StudiVZs verantwortlich. Dafür gab es verschiedene Gründe. Einerseits hatten die Studenten durch das StudiVZ einen Raum, der nicht mit der ‚Arbeitsplattform‘ verbunden, sondern nur auf den Freizeitbereich ausgerichtet war. Andererseits bestand im StudiVZ die Möglichkeit, auch mit anderen Studenten in Kontakt zu treten, die nicht an derselben Hochschule immatrikuliert waren.

Die Abbildung 2 verdeutlicht den starken Rückgang der Kommunikation über StudIP am Beispiel der Gästebucheinträge, die vornehmlich zur privaten und nicht zur universitären Kommunikation verwendet werden. Aufgeführt sind hier die Pinnwandeinträge von acht Universitäten bzw. Hochschulen. Auffallend ist der starke Anstieg der Einträge bis zum Sommersemester 2006. Die Studenten hatten mit der Einführung der von StudIP erkannt, welche Möglichkeiten sie zum Austausch bietet und haben diese Möglichkeiten zunehmend genutzt. Das StudiVZ wurde Ende 2005 gegründet und benötigte etwas Anlaufzeit, um von den Studenten wahrgenommen zu werden. Im Wintersemester 06/07 war das StudiVZ so weit

## Social Network Sites

verbreitet, dass sich die Gästebucheinträge im StudIP nach einem Jahr auf 1/14 des Ursprungswertes verringerten.

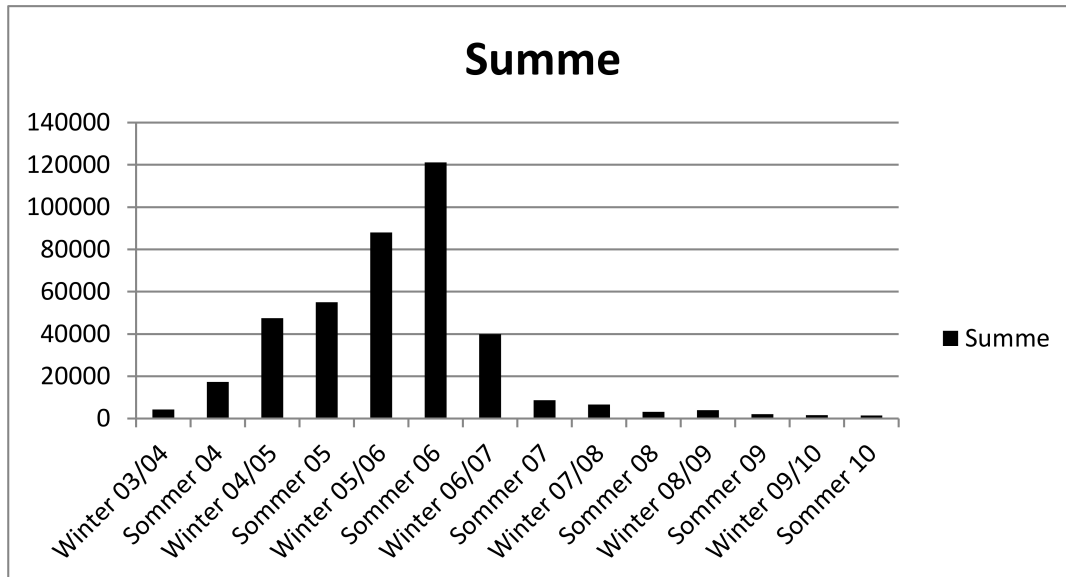


Abbildung 2: Summe der Gästebucheinträge im StudIP mit freundlicher Unterstützung von Herrn Thelen

Anhand dieser Daten sieht man, wie schnell ein soziales Netzwerk in der Gunst der Nutzer fallen kann. Ein ähnliches Schicksal haben auch die sozialen Netzwerke – vor allem die VZ-Netzwerke – erlitten (vgl. COMPASS HEADING 2011a). Die User verwenden somit einen Dienst so lange, bis sich etwas Interessanteres für sie anbietet. In diesem Fall war es das StudiVZ, das viel mehr Möglichkeiten zur Interaktion mit anderen bot, als das StudIP.

### 3.3 SchülerVZ

Im Folgenden werden die Entwicklung des SchülerVZs sowie dessen grundlegender Aufbau und Struktur erläutert. Danach erfolgt eine nähere Beschreibung der einzelnen Funktionen, mit denen die Nutzer kommunizieren, Texte oder Bilder einstellen können.

#### 3.3.1 Entwicklung

Das SchülerVZ wurde im Februar 2007 für die Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Ähnlich der Einschränkung beim StudiVZ ist auch das SchülerVZ auf eine bestimmte Klientel ausgerichtet. Zugänglich war die Seite ursprünglich nur für



## Social Network Sites

Schüler im Alter von 12 bis 21 Jahren (vgl. SchülerVZ 2009). Später konnten sich Schüler schon mit zehn Jahren anmelden (vgl. SchülerVZ 2012a). Mit der Gründung wurde das Bedürfnis vieler Jugendlicher befriedigt, auch in einem sozialen Netzwerk Mitglied zu sein. Bisher nutzten ältere Schüler häufig das StudiVZ. Sie und andere Personengruppen gaben sich daher durch spezielle Gruppenmitgliedschaften als Nichtstudenten zu erkennen. Beispielsweise „ich studiere ja überhaupt nicht...bin aber trotzdem hier...“ StudiVZ (2012).

Das Ende des SchülerVZ wurde aufgrund der zuletzt schwachen Nutzung am 30.4.2013 bekannt gegeben (vgl. SchülerVZ 2013).

## Social Network Sites

### 3.3.2 Aufbau und Struktur des SchülerVZs

The screenshot shows the SchülerVZ homepage. Annotations are as follows:

- 1**: Points to the left sidebar menu containing links like 'Zum neuen SchülerVZ Start', 'Meine Seite bearbeiten', 'Meine Freunde', 'Meine Fotos', 'Meine Gruppen', 'Veranstaltungen', 'Meine Apps und Spiele', 'Nachrichtendienst', 'Mein Account', and 'Meine Privatsphäre'.
- 2**: Points to the top navigation bar with the title 'SCHÜLERVERZEICHNIS' and links for 'Suche', 'Handy', 'Einladen', 'Hilfe', 'Blog', and 'Raus hier'.
- 3**: Points to the bottom section titled 'Freunde finden? Dabei hilft dir unsere Suche:' which includes a search form with fields for 'Anbieter' (MSN Hotmail), 'E-Mail' (@gmail.com), and 'Passwort', and a 'Freunde auswählen' button.
- 4**: Points to the main content area titled 'SCHÜLERVERZEICHNIS' which includes a greeting 'Hey Armin!', a 'Neues aus deinem Netzwerk' section with icons for 'Nachrichten', 'Grüßler', 'Anfragen', and 'Freunde', a 'Geburtsstage' section showing birthdays for Michael F., Karl B., and Carsten S., a 'Buschfunk' section with a 'Funksprüche' tab, and a 'Deine Apps' section.

Abbildung 3: SchülerVZ Startseite

Das SchülerVZ besteht aus einer Startseite (Home) sowie verschiedenen ‚Unterseiten‘. Die Startseite dient hierbei als Einstieg, um die verschiedenen Funktionen des SchülerVZs zu nutzen. Die Startseite bietet Einstiegsmöglichkeiten zu den anderen Unterpunkten, weshalb sie am häufigsten besucht wird. Die Home-Seite ist dabei grafisch in zwei Bereiche aufgeteilt.

Auf der linken Seite (1) finden sich verschiedene Navigationspunkte. ‚Start‘, ‚Meine Seite‘, ‚Meine Freunde‘, ‚Meine Fotos‘, ‚Meine Gruppen‘, ‚Veranstaltungen‘, ‚Meine Apps und Spiele‘, ‚Nachrichtendienst‘ und ‚Meine Privatsphäre‘. Dieser Bereich der Home-Seite ist nicht dynamisch. Die Links sind statisch programmiert und ändern sich beispielsweise nicht, wenn neue Nachrichten verfügbar sind. Der folgende Abschnitt beschreibt den Aufbau, auf den in Kapitel 3.3.3 näher eingegangen wird.

Im Zentrum befindet sich der dynamische Bereich des SchülerVZs (2). Dieser ist durch statische Links eingerahmt. Dabei befinden sich oben die Links: ‚Suche‘, ‚Handy‘, ‚Einladen‘, ‚Hilfe‘, ‚Blog‘ und ‚Raus hier‘. Unterhalb findet man den Bereich für das ‚Impressum‘, ‚Sicherheit‘, die ‚AGBs‘ und ‚Informationen für Lehrer und Eltern‘ sowie die Möglichkeit, andere in das SchülerVZ einzuladen (3).

Eine wesentliche Rolle spielt der dynamische Bereich der Startseite (4), welcher näher erläutert wird. Der Bereich (4) beinhaltet 7 Abschnitte mit jeweils unterschiedlichen Funktionen. Rechts oben befindet sich der Plauderkasten. Die grüne Sprechblase zeigt an, dass der Nutzer ‚online‘ ist und Chatnachrichten empfangen kann. Daneben steht die Anzahl an Freunden, die momentan online sind in Klammern; gefolgt von einem Knopf, um das akustische Signal bei einer neuen Chatnachricht ein oder auszuschalten. Links davon findet sich ‚die Röhre‘. Der Button selbst ist nicht dynamisch, jedoch startet eine Fernsehapplikation, die verschiedene Musik-Videoclips anzeigt, die man positiv oder negativ bewerten kann, um fortan nur noch auf sich zugeschnittene Videos zu sehen.

Die folgenden Abschnitte der Startseite sind Teil eines ähnlichen Schemas bzw. Aufbaus. Sie sind jeweils mit unterschiedlichen Überschriften versehen, um die Funktionen zu benennen.

Der erste Abschnitt ist ‚Neues aus deinem Netzwerk‘. Hier werden vier Bereiche angezeigt: ‚Nachrichten‘, ‚Gruschler‘, ‚Anfragen‘ und ‚Freunde‘. Diese einzelnen Buttons bzw. Felder sind dynamisch. Beispielsweise zeigt das Feld ‚Nachrichten‘ an,

## Social Network Sites

wie viele neue Mitteilung vorhanden sind. Die Zahl ändert sich sofort, wenn eine neue Nachricht eintrifft. Bewegt man die Maus über das Feld, so erscheint ein drop-down-Menü, welches den Betreff der neuen Nachrichten, den Absender und das Datum in einer Voransicht zeigt. Dieses Menü erscheint auch bei den anderen Feldern.

Nun folgt der Abschnitt ‚Geburtstage‘, der aktuelle Geburtstage einblendet und die drei Personen anzeigt, die als nächstes Geburtstag haben. Zudem wird die verbleibende Zeit in Tagen bis zum nächsten Ereignis angezeigt. Auch gibt es die Funktion ‚Geburtstags- /Veranstaltungskalender‘, welche eine Übersicht über die Geburtstage aller Freunde gibt.

Dann folgt ohne eigene Untergliederung ein Eingabefeld zum Absenden eines ‚Funkspruchs‘<sup>2</sup>. Es bietet keine dynamischen Inhalte, da neue Funksprüche befreundeter Nutzer nicht hier erscheinen, sondern in im ‚Buschfunk‘. Eine aktive Eingabe ist jedoch möglich.

Der Abschnitt ‚Buschfunk‘ stellt eine der wichtigsten Funktionen des SchülerVZs dar. Er zeigt dynamisch alle Aktualisierungen der Seiten der Freunde an.

‚Deine Apps‘ stellt die im eigenen Profil gespeicherten Apps dar und ist nicht dynamisch.

‚Kennst du schon ...?‘ macht die letzten Besucher des eigenen Profils mit Bild, Name und Schule sichtbar. Diese Ansicht wird standardmäßig eingeblendet. Weiter kann man sich noch ansehen, wer aus dem Freundeskreis evtl. noch nicht hinzugefügt ist, ebenso wie Personen der Stadt, neue Fotos, Applikationen oder die beliebtesten Gruppen. Darunter befindet sich ein Formular, mit dem man nach neuen Freunden suchen kann, indem man den Zugang zu seinem E-Mailaccount freigibt. Hierbei werden die dort gespeicherten Adressen mit den E-Mailadressen auf SchülerVZ verglichen und nach Freunden durchsucht.

### 3.3.3 Funktionen des SchülerVZs

Dieser Abschnitt erläutert die verschiedenen, Funktionen des SchülerVZs näher, die für die Kommunikation relevant sind.

Es wird zudem darauf eingegangen, wie die Probanden diese Funktionen im Allgemeinen nutzen, insbesondere welche sie häufig und welche sie selten verwenden.

---

<sup>2</sup> Näheres zu den Kommunikationsmöglichkeiten in Kapitel 3.3.3

### **Buschfunk**

Der Buschfunk ist der zentrale Informationsbereich für die Schüler. Er besitzt keine Funktion, die es den Jugendlichen ermöglicht, etwas zu verschicken. Der Nutzen liegt vielmehr darin, dass Neuerungen im Netzwerk sofort dargestellt werden. Der Buschfunk zeigt bis zu zehn verschiedene Funksprüche, neue Freundschaften, neue Fotos bzw. Alben und Benachrichtigungen von Applikationen untereinander an. Diese Informationen sind mit einer Zeitmarke versehen, wodurch die Schüler beispielsweise wissen, wann der Funkspruch abgeschickt wurde. Die Besonderheit liegt jedoch in der relativen Zeitangabe. Sie erfolgt immer in Abhängigkeit zur momentanen Zeit (bspw.: *vor drei Minuten*). Hieran ist zu erkennen, dass das Netzwerk auf möglichst häufige Interaktionen abzielt. Es soll gezeigt werden, was aktuell geschieht. Grundsätzlich erfolgt die Umstellung der Zeitangaben (bspw. 10.08.2014) der Informationen nach einer Woche, jedoch sind erfahrungsgemäß stets so viele Neuerungen im Buschfunk zu finden, dass die Anzeige bei den Schülern nicht so weit zurückreicht. Links neben den Meldungen wird immer das Profilbild der Person angezeigt, die etwas Neues ins SchülerVZ eingebracht hat. Zudem wird der Name eingeblendet. Handelt es sich um eine neue Freundschaft, wird die neu verbundene Person auch angezeigt.

Die Schüler nutzen den Buschfunk während der Aufzeichnungen sehr häufig. Man kann auf den Aufnahmen deutlich erkennen, dass sie sich beim Öffnen der SchülerVZ-Seite bzw. beim Zurückkehren zu ihrer Startseite, die neuesten Nachrichten im Buschfunk ansehen. Das SchülerVZ dient nicht nur zur Kommunikation miteinander, sondern auch zum Zeitvertreib. Stellt jemand neue Bilder ein, so werden diese häufig betrachtet. Ausschlaggebend ist oftmals, ob die Jugendlichen die Person direkt kennen oder der Inhalt interessant ist. Dieses Verhalten ließ sich regelmäßig in den Aufnahmen erkennen.

### **Funkspruch**

In den Funkspruch können Bilder und Videos eingebettet werden. Das Besondere am Funkspruch ist jedoch, dass er auf der SchülerVZ-Startseite aller Freunde im Buschfunk angezeigt wird.

Mittels eines Funkspruchs können so Informationen an alle Freunde verschickt werden. Ob die Nachricht gelesen wird, ist nicht sicher, jedoch sehr wahrscheinlich.

## Social Network Sites

In dieser Untersuchung zeigte sich nämlich, dass die Probanden regelmäßig (mehrmals pro Stunde) diese im Buschfunk betrachten.

### Nachrichtendienst

The screenshot shows a web interface for a school directory (SCHÜLERVERZEICHNIS) with a pink header. The main section is titled 'Meine Nachrichten' (My Messages). Below the header, there are tabs for 'Eingang' (Inbox), 'Gesendet' (Sent), and 'Nachricht schreiben' (Write Message), with the last one being active. A message composition form is displayed with the following fields: 'An:' (To) containing 'Susi A.', 'Betreff:' (Subject) containing 'konfifreizeit', and 'Nachricht:' (Message) containing 'hat dir carina, maria oderstephierzählt was mit mir war'. Below the message text is a row of 20 colorful emoji icons. At the bottom of the form is a red 'Abschicken' (Send) button and a link that says '► letzte Nachrichten anzeigen' (Show last messages).

Abbildung 4: SchülerVZ Nachrichtendienst

Der Nachrichtendienst ist ein Pendant zur E-Mail und zeigt ähnlich wie der Buschfunk die zehn neuesten Nachrichten an. Ältere Nachrichten können jedoch ebenso aufgerufen werden. Sie werden chronologisch gelistet und erscheinen, sobald man auf den Betreff neben dem Bild und dem Namen des Absenders klickt. Zudem werden noch das Datum und die Uhrzeit vermerkt. Ein Symbol neben dem Bild des Absenders zeigt an, ob die Nachricht bereits gelesen wurde und ob man schon auf sie geantwortet hat.

Der Nutzer kann unmittelbar antworten, die Nachricht als ungelesen markieren, sie weiterleiten oder direkt löschen. Antwortet er direkt auf die Nachricht, so wird nicht, wie bei E-Mails der Text des Senders in der Nachricht zitiert, sondern es wird eine neue Blanko-Nachricht verfasst. Lediglich der Betreff wird beibehalten und mit einem *Re:* versehen, was für reply (Antwort) steht. Bei Bedarf steht eine Funktion zur Verfügung, die die bisherigen Nachrichten an den Empfänger anzeigt. So kann dieser inhaltlich einfacher Bezug nehmen.

Beim Verfassen einer Nachricht gibt es drei untereinanderliegende Eingabefelder. Im Ersten kann der Empfänger ausgewählt werden. Hier genügt es, einen Buchstaben einzugeben und das SchülerVZ schlägt bereits Freunde vor. Es können analog zur E-Mail mehrere Personen als Empfänger ausgewählt werden. Als Zweites folgt das Betreff-Feld. Hier wird der Betreff der Nachricht eingefügt. Gibt man keinen an, so wird automatisch [kein Betreff] gesendet. Im nächsten Textfeld kann der Nutzer die eigentliche Nachricht verschriftlichen. Zusätzlich stehen noch zwei Reihen von verschiedenen Emoticons zum Einfügen in die Nachricht zur Verfügung. Die Jugendlichen können sie entweder durch das Anklicken oder durch die Eingabe des entsprechenden Codes einbinden. Beispielsweise *:emo:* oder *:yo:*. Hat man die E-Mail verfasst, kann man sie mit der Schaltfläche „Abschicken“ versenden.

Der Nachrichtendienst bietet somit eine rudimentäre E-Mail-Funktion an, die es den Schülern ermöglicht, miteinander nicht-öffentlich zu kommunizieren. E-Mails an mehrere Adressaten verschicken die Probanden nicht. Hierfür verwenden sie meist Funksprüche. Zusätzliche Funktionen wie das Versenden von Anhängen ist im SchülerVZ nicht vorgesehen. Die Kommunikation erfolgt rein textbasiert. Lediglich das Einfügen von grafischen Emoticons bietet eine Text-Bild-Verknüpfung, wobei zu klären ist, ob ein Emoticon als Bild kategorisiert werden kann.

Interessant ist, dass die Schüler während der Untersuchung niemals eine normale E-Mail versendeten. Sie besitzen zweifelsohne einen E-Mail-Account, da dieser für die Anmeldung beim SchülerVZ benötigt wird. Sie nutzten diesen jedoch nicht.

Dies hat verschiedene Ursachen. Die Freunde der Schüler sind ebenfalls im SchülerVZ vertreten, weshalb sie diese auch über den Nachrichtendienst erreichen können. Zudem ist dieser viel komfortabler. Sie müssen einerseits keine neue Seite öffnen und ihr E-Mail-Passwort eingeben, und andererseits werden die Personen, denen Sie eine Nachricht schicken wollen, gleich angezeigt. Bei Ihrem E-Mail-Anbieter müssten sie erst suchen, unter welchem Namen sie gespeichert sind, da dies nicht immer aus den E-Mail-Adressen ersichtlich ist. Darüber hinaus ist für die Schüler ein förmlicher E-Mail-Verkehr nicht nötig. Sie stehen beispielsweise noch nicht in Kontakt mit öffentlichen Stellen oder mit Betrieben.

### **Meine Seite**

„Meine Seite“ hat insbesondere den Zweck, ein Profil im SchülerVZ zu präsentieren. Die einzelnen Bereiche werden im Folgenden näher erläutert.

## Social Network Sites

Die Profilseite ist in zwei Bereiche gegliedert. Links oben findet sich das Profilbild des Nutzers. Es kann unter dem Punkt ‚bearbeiten‘ geändert werden.

Darunter finden sich verschiedene Möglichkeiten, mit der Person zu interagieren. Der erste Punkt ‚X ist auf X Fotos verlinkt‘ gibt darüber Auskunft, auf wie vielen Bildern er im SchülerVZ markiert wurde. Über den Link werden diese Bilder angezeigt. Als Nächstes wird ‚X Fotoalben (Anzahl)‘ aufgeführt. Hier sind alle vom Profilinhaber eingestellten Bilder aufgeführt. Darunter folgt: ‚X eine Nachricht schicken‘ und ‚X gruscheln‘ sowie ‚X melden oder ignorieren‘. Mit der Funktion ‚melden oder ignorieren‘ können Benutzer beim SchülerVZ gemeldet werden. Dort werden die Anschuldigungen überprüft und der Benutzer ggf. gesperrt. Diese Sperre lässt sich jedoch durch eine Neuregistrierung umgehen. Der einzige Nachteil, den man in Kauf nehmen muss, ist, dass alle Freunde und Profilverinformationen neu eingepflegt werden müssen.

Der darunter folgende Abschnitt zeigt eine Miniaturansicht der Alben des Profilinhabers.

Unterhalb werden die Edelprofile angezeigt, die von der Person als gut befunden werden. Edelprofile sind meist Accounts von Firmen, Vereinen oder bekannten Persönlichkeiten.

Der sich darunter befindende Abschnitt ‚Gemeinsame Freunde‘ listet auf, welche Freunde man gemeinsam hat.

Danach werden alle Freunde an der gleichen Schule aufgeführt.

Der nächste Punkt liefert eine Übersicht über alle Freunde an anderen Schulen. Aufgeführt sind hier nur die Schulnamen, die man anklicken kann, um die entsprechenden Personen angezeigt zu bekommen.

Der wichtigere Bereich der eigenen Seite ist jedoch rechts angeordnet. Hier können von den Schülern Informationen über sich eingestellt werden. Mögliche Angaben sind durch das SchülerVZ vorstrukturiert.

### Informationen

Im Bereich Information wird zuerst Auskunft über den Account gegeben, wie der Name lautet oder seit wann der Benutzer Mitglied ist.

Danach werden unter ‚Allgemeines‘ die Schule, der Jahrgang, das Geburtsdatum oder beispielsweise die gesprochenen Sprachen aufgeführt.



Daraufhin können Informationen zur ‚Schule‘ angegeben werden. ‚Ich bin‘, ‚Lieblingsfach‘, ‚Hassfach‘, ‚Nebenjob‘ oder ‚Was ich da mache‘. Die ersten drei Informationen können nur aus einer vorgegebenen Liste des SchülerVZs ausgewählt werden. Die anderen beiden können frei eingetragen werden.

Der Abschnitt ‚Kontakt‘ bietet die Möglichkeit, den Benutzernamen seines Instant-Messaging-Programms anzugeben, damit andere mit einem in Kontakt treten können. Auch der Wohnort kann hinterlegt werden.

Unter ‚Persönliches‘ gibt es die größte Auswahl an Eingabemöglichkeiten. Hier kann beispielsweise ‚Auf der Suche nach‘ unter verschiedenen Punkten wie ‚netten Leuten‘, ‚Freunden‘ oder ‚Dating‘ ausgewählt werden. Auch der Beziehungsstatus kann eingestellt werden. Als letzte vorgegebene Auswahlmöglichkeit findet sich der ‚Politisch‘. Danach können die Abschnitte selbst ausgestaltet werden. Sie lauten wie folgt: ‚Hobbys‘, ‚Clubs, Vereine‘, ‚Lieblingsmusik‘, ‚Lieblingsbücher‘, ‚Lieblingsfilme‘, ‚Lieblingsspruch‘, ‚Ich mag‘, ‚Ich mag nicht‘, ‚Über mich‘.

Unten werden die Gruppen aufgeführt, in denen der Benutzer Mitglied ist. Diese werden untereinander in alphabetischer Reihenfolge aufgelistet.

### **Pinnwand**

Der unterste Punkt der eigenen Seite ist die Pinnwand. Sie ist zentral für die (halb-)öffentliche Kommunikation. Die Kommunikation ist asynchron und somit nicht mit quasi-synchronen Chats (vgl. Dürscheid 2005) vergleichbar. Der Austausch über die Pinnwand erfolgt somit nicht zeitgleich, sondern über eine längere Spanne.

Die Pinnwand bietet jedoch nicht nur die Möglichkeit, Text einzugeben, sondern es lassen sich auch Bilder, Videos, spezielle Pinnwandbilder (Genesungsbilder, Glückwunschbilder...), Inhalte aus Applikationen, Profile anderer oder Gruppen einbinden. So kann man die Pinnwand kreativ nutzen, um anderen Nachrichten zukommen zu lassen. Im Korpus werden jedoch meist Text-Nachrichten (mit Emoticons) verfasst.

### **Meine Freunde**

In diesem Bereich finden sich alle Freunde des Profilinehabers. Diese sind nicht alphanumerisch, sondern nach ihrer letzten Aktualisierung sortiert und mit Datum neben dem Profilbild versehen. Diese Sortierung ermöglicht es, gezielt die Profile zu betrachten, die neue Bilder oder neue Informationen eingestellt haben. Diese

## Social Network Sites

Information über Aktualisierungen nutzen die Probanden jedoch nicht über die Funktion ‚Meine Freunde‘, sondern über den ‚Buschfunk‘. Diese Seite verwenden sie nur, um gezielt nach Personen zu suchen und setzen sie daher mit wohl einem Adressbuch gleich.

### **Meine Fotos**

Hier besteht die Möglichkeit, eigene Bilder anzusehen und neue einzustellen. Die Bilder sind in Fotoalben sortiert, die der Nutzer selbst benennen kann. Die Fotoalben werden nach Aktualität angeordnet. Ebenso die Alben von Freunden, die ebenfalls angezeigt werden. Im Bereich ‚Meine Fotos‘ lassen sich zudem alle Bilder anzeigen, auf denen man verlinkt ist.

Beim Erstellen von neuen Alben können verschiedene Angaben gemacht werden. Hierzu zählen der Name des Albums, der Ort, an dem die Bilder aufgenommen wurden, eine nähere Beschreibung der Bilder, die Option, für wen das Album sichtbar sein soll (Freunde, Freunde von Freunden oder nur für den Ersteller) sowie, ob andere Nutzer Personen im Album verlinken dürfen. Die Bilder für das Album können in einem Arbeitsgang hochgeladen und anschließend gedreht werden.

Wird ein Foto eingestellt, so haben die Nutzer die Möglichkeit, Kommentare zum Bild zu verfassen, welche in chronologischer Reihenfolge – beginnend mit dem neuesten Beitrag – unter dem Bild aufgeführt werden.

Andere Nutzer können Personen auf dem Bild markieren, sofern dies vom Besitzer nicht gesperrt ist. Ziel dieser Funktion ist es, Personen auf einem Gruppenfoto zu markieren, damit andere Nutzer sie besser identifizieren können.

2011 wurde im SchülerVZ eine neue Funktion eingeführt, die es den Nutzern ermöglicht, Fotos zu bewerten (vgl. SchülerVZ 2011a, 2012b). Zum Zeitpunkt der Datenerhebung gab es diese Funktion jedoch noch nicht, weshalb sie nur zur Vollständigkeit erwähnt wird.

### **Meine Gruppen**

Die Gruppenfunktion des SchülerVZs gibt den Nutzern die Möglichkeit, in Gruppen einzutreten und innerhalb dieser, ähnlich einem Forum, zu diskutieren. Die Funktion, in Gruppen miteinander zu diskutieren, wird von den Probanden jedoch nicht genutzt. Die Gruppen, in denen man Mitglied ist, werden im eigenen Profil angezeigt. Dies machen sich die Jugendlichen zunutze, indem sie Gruppen beitreten,

die möglichst kreative Namen tragen. Beispielsweise: *[ich habe ein Motivationsproblem bis ich ein Zeitproblem habe]* *[Lieber zwei Stunden Schule als gar keinen Schlaf]*. Die Gruppen werden somit nicht zur Diskussion, sondern zur Selbstdarstellung genutzt.

### **Sonstige Funktionen**

Im Folgenden werden weitere Funktionen des SchülerVZs nur kurz zusammengefasst, da sie für die Kommunikation der Stichprobe kaum Bedeutung haben.

#### *Veranstaltungen*

Hier können die Schüler in einem Kalender einsehen, wann die Geburtstage ihrer Freunde sind. Die Probanden nutzen diese Funktion nicht.

#### *Meine Apps*

Die Schüler sehen in dieser Rubrik, welche Apps bzw. Spiele sie installiert haben. Die Spiele nutzen die Jugendlichen regelmäßig zum Zeitvertreib. Sie sind meist einfach gehalten und funktionieren innerhalb des Browsers. Sie dienen jedoch keinem kommunikativen Zweck.

#### *Meine Privatsphäre*

Hier können die Schüler ihre Privatsphäreneinstellungen bearbeiten, um beispielsweise Nutzern, die nicht ihre Freunde (oder Freunde von Freunden) sind, den Einblick in ihr Profil zu verwehren. Diese Einstellung wird zu Beginn der Mitgliedschaft im Netzwerk vorgenommen und nicht laufend geändert.



# 4 Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

## 4.1 Gesprächsanalytische Einordnung

Nachfolgend werden die beiden Begriffe Ethnografie und Gesprächsanalyse skizziert. Anschließend werden sie zusammengeführt, um die in dieser Arbeit verwendete Kombination zu erläutern. Zudem wird begründet, wie die Gesprächsanalyse in der Online-Kommunikation angewendet werden kann. Da sich bereits viele Autoren eingehend mit den beiden Methoden beschäftigt haben, werden die Ansätze nicht in ihrer ganzen historischen Breite erläutert. Für einen umfassenden Einblick in die Ethnografie und die Gesprächsanalyse bietet sich die Lektüre folgender Autoren an: Hymes 1962; Becker-Mrotzek 1992; Bergmann 1994; Becker-Mrotzek 1994; Eberle 1997; Hausendorf 2001; Becker-Mrotzek 2002; Galinski 2004; Linke et al. 2004, S. 293–334; Held 2005; Eberle 2009; Vetter 2009; Auer 2011.

Anschließend wird die interaktionale Stilistik beleuchtet, die wichtig für die umfassende Beschreibung des Korpus ist. Danach erfolgt eine Erläuterung des Höflichkeitsbegriffs von Paul und Haverland. Das Kapitel schließt mit der Beschreibung von kritischen Momenten im Gespräch.

### 4.1.1 Gesprächsanalyse

Henne und Rehbock stellen in ihrer Einführung zur Gesprächsanalyse dar, dass es hierfür verschiedene Begriffe gibt: Konversationsanalyse, Diskursanalyse, Linguistik des Dialogs oder eben Gesprächsanalyse:

Die Variation der Begriffe und Termini darf nicht täuschen: Was sich unter wechselndem Namen kundgibt, stellt eine Rezeption der amerikanischen

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

»conversational analysis« [Hervorhebung durch die Autoren] dar oder ist doch wesentlich durch diese angeregt. Henne & Rehbock (2001, S. 1)

Der Ursprung der Gesprächsanalyse liegt somit in der conversation analysis, welche in den 60er-Jahren von Harvey Sacks, Emanuel Schegloff und Gail Jefferson begründet wurde, auf die noch näher eingegangen wird.

Um die conversational analysis kurz zu charakterisieren, wird an dieser Stelle Becker-Mrotzek zitiert, der sie als Grundlage der Konversationsanalyse sieht und ihre Ziele knapp und treffend nennt:

Ihr Ziel ist die Rekonstruktion der alltäglichen Verfahren und Methoden zur Organisation und Sequenzierung von Gesprächen (conversation) und zur Herstellung von Bedeutung. Ein Analyseschwerpunkt ist – insbesondere in der Anfangsphase – die Untersuchung von Mikroprozessen wie des Sprecherwechsels oder der Reparaturverfahren bei Kommunikationsstörungen in alltäglichen Diskursen. Becker-Mrotzek (1994, S. 88)

Die conversation analysis legt somit einen Schwerpunkt auf die (sozialen) Interaktionen, die bei Gesprächen stattfinden. Wie die Aktanten beim Kommunizieren zum Gelingen eines alltäglichen Gesprächs beitragen, steht im Vordergrund. Diese Ausrichtung ist verständlich, wenn man ihre Wurzeln in der Ethnomethodologie berücksichtigt.

Im Folgenden werden die Ebenen eines Gesprächs dargestellt, da diese in den Analysen dieser Arbeit Anwendung finden.

### **4.1.1.1 Ebenen der Interaktionskonstitution**

Gespräche weisen unterschiedliche Schichten auf, die voneinander getrennt untersucht werden müssen. Diese Unterscheidung ist von großer Bedeutung, um das Vernachlässigen einzelner Bereiche im Gespräch zu vermeiden, was eine unscharfe Beschreibung des sprachlichen Geschehens zur Folge hätte. Auch sollten die Ebenen stets in Abhängigkeit zueinander betrachtet werden, da Ereignisse innerhalb einer Ebene auf andere Auswirkungen haben (vgl. Deppermann 1995, S. 41–42).

Von Deppermann (1995) werden in Anlehnung an Kallmeyer (1982) folgende Interaktionsebenen genannt, die in Gesprächen zu finden sind<sup>3</sup>.

---

3 Eine erste Zusammenstellung dieser Ebenen, die in einem unveröffentlichten Forschungsbericht Kallmeyers erarbeitet wurden, erfolgt von Spiegel (2011, S. 44–46).

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

- Interaktionsbeteiligung
- Gesprächsorganisation
- Thema und Inhalt
- Handlung
- Beziehung
- Identität und Selbstdarstellung
- Modalität

### *Interaktionsbeteiligung*

Hier stellt sich die zentrale Frage: „wer als wer zu wem als wem spricht“ Deppermann (1995, S. 43). Das Gegenüber kann somit beispielsweise als Freund, Arbeitskollege oder Vater betrachtet und angesprochen werden; dasselbe gilt für den Sprecher. Goffman nennt dieses Prinzip auch *footing* (vgl. Goffman 1981) und beschreibt damit den Status bzw. die Position, die man sich selbst und dem Gegenüber im Gespräch zuspricht (vgl. Deppermann 1995, S. 42–43).

### *Gesprächsorganisation*

„„Gesprächsorganisation“ betrifft all die Aufgaben, mit denen sich die InteraktantInnen beschäftigen müssen, um Gespräche als geordnete zeitliche Zusammenhänge herzustellen“ Deppermann (1995, S. 44).

Deppermann nennt als Aufgaben der Sprecher: die Eröffnung und Beendigung des Gesprächs, die Verteilung von Redebeiträgen, das Vorausdeuten auf geplante oder erwartete Aktivitäten, die Kontuierung von Gesprächsabschnitten, die Sicherung von wechselseitigem Verständnis (vgl. Deppermann 1995, S. 44–45). Auf dieser Ebene kann somit beobachtet werden, wie die Sprecher ihre Beiträge ordnen und eine (meist) abwechselnde Rede-Struktur des Gesprächs organisieren sowie den Dialog beginnen bzw. durch Rückfragen und Vorausdeutungen diesen ‚am Laufen halten‘.

### *Thema und Inhalt*

Die Inhalte und deren Zusammenhänge in einem Gespräch lassen sich durch die Form „Was wird in welcher Weise auf was bezogen?“ Deppermann (1995, S. 45) beschreiben. Eine klare Zuordnung ist jedoch nicht konsequent möglich, da die

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

Inhalte nicht immer wichtig für das Gespräch sind. Der Inhalt eines Streits kann beispielsweise nebensächlich werden, da das Streiten als Handlung im Vordergrund steht. Auch Gesprächsphasen (Begrüßung, Verabschiedung) können ohne inhaltliche Ausrichtung stattfinden. Bei der Analyse der Daten ist vor allem das Hintergrundwissen der Teilnehmer und der Interpretierenden von großer Bedeutung. ‚Externe‘ Inhalte des Gesprächs werden teilweise durch einen Begriff für die Sprechenden aufgerufen. Außenstehenden fehlt jedoch oftmals das Wissen, um diesen *contextualisation cue* deuten zu können, weshalb von vorschnellen Schlussfolgerungen abzusehen ist. Für die Analyse fruchtbar sind nicht nur die Inhalte, sondern insbesondere wie diese Themen von den Teilnehmern behandelt werden. Was sehen sie als unumstößlich an, welche Punkte werden konträr diskutiert? (vgl. Deppermann 1995, S. 45–46)

### *Handlung*

„InteraktantInnen sprechen nicht nur miteinander über etwas – sie tun dies v.a. zu bestimmten Zwecken“ Deppermann (1995, S. 48). Handlungen sind hierarchisch gestuft, wobei drei Ebenen zu nennen sind: Jede Äußerung ist eine *Handlung*, mehrere Äußerungen können als *Handlungskomplex* dargestellt werden, das ganze Gespräch kann einen *Handlungszusammenhang bilden*. Beispielsweise liegen der Durchführung eines Prüfungsgesprächs einzelne Handlungsschemata zugrunde, die meist gesellschaftlich tradiert sind und beispielsweise die typische Abfolge (Begrüßung, Prüfungsgespräch, Notenbekanntgabe) regeln.

Die Handlungsziele können bei den Gesprächspartnern variieren, eine unterschiedliche Auffassung der Handlungssituation kann jedoch zu Konflikten führen, da die Teilnehmer von anderen Konzepten ausgehen (vgl. Deppermann 1995, S. 48–49).

### *Beziehung*

Die Beziehung zwischen zwei Menschen im Gespräch wird oftmals nicht direkt thematisiert, da diese meist implizit als „Muster des interpersonellen Zusammenspiels“ Deppermann (1995, S. 50) entsteht. Diese Beziehung im Gespräch herauszuarbeiten ist schwierig, da sie nicht explizit im Material zu finden ist. Es sind vielmehr „Regeln, Musterhaftigkeiten und Gepflogenheiten des Aufeinander-Reagierens, welche eine eigenständige soziale Realität bilden“ Deppermann



## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

(1995, S. 50). Erkennbar sind diese Muster beispielsweise anhand verschiedener Formen von Vertrautheit oder Distanz, Sympathie und Antipathie sowie durch Machtverhältnisse im Gespräch. Im Gespräch können auch verschiedene Beziehungsmuster auftreten, wenn man sich beispielsweise als Fußballfan unterhält, danach aber die Beziehung auf einer formaleren Arzt-Patienten-Ebene führt (vgl. Deppermann 1995, S. 49–51).

### *Identität und Selbstdarstellung*

Die Identität im Gespräch beruht stets auf einer Wechselseitigkeit, da sich die Beteiligten in der gegenseitigen Position (beispielsweise als Berater) wahrnehmen und akzeptieren müssen. Diese Identitäten sind jedoch nicht allein durch die Persönlichkeit bestimmt, sie werden oftmals im Gespräch *hergestellt*. Als Arzt ist man im medizinischen Bereich der Beratende, bei Problemen mit dem Computer kann sich die Rolle jedoch ändern. Identitäten werden nicht nur durch den Inhalt, sondern auch durch die Art und Weise der Äußerungen bestimmt (Umgangssprache vs. Standardsprache oder permanentes Tadeln vs. Loben). Erkennbar wird der Aufbau der Identität auch durch die Verwendung von rollenspezifischen Mustern, die dem Gegenüber eine Zuordnung und Vorhersagbarkeit des Verhaltens des Gesprächspartners ermöglichen. Dies hängt auch eng mit der Selbstdarstellung zusammen, in der sich die Rolle, die man sich selbst zuschreibt, von der tatsächlichen unterscheiden kann (vgl. Deppermann 1995, S. 51–53).

### *Modalität*

Die Modalität bzw. die Art und Weise, wie die Gesprächsteilnehmer miteinander *umgehen*, bestimmt die Atmosphäre der Unterhaltung. Hierdurch wird auch der Beziehungsstand der Aktanten deutlich, der vom *Ton* des Gesprächs mitgeprägt wird. Für eine Erfassung der Modalität schlägt Deppermann drei Aspekte vor:

- *Sinnwelt*

Hiermit wird beschrieben, in welchen *Horizonten* das Gespräch stattfindet (Ernsthaftigkeit, Spaß, Themenbezüge...).

- *Interpersonaler Stil*

Dieser beschreibt weniger den Inhalt, sondern die Ausprägung des Miteinanders; ist beispielsweise das Gespräch freundschaftlich oder distanziert.

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

- *Emotionale Beteiligung*

Die emotionale Beteiligung spiegelt sich in der Art und Weise wider, inwiefern die Teilnehmer ähnliche Auffassungen beispielsweise von Wut, Begeisterung oder Trauer haben.

Diese Modalitäten können im Verlauf des Gesprächs vereinzelt auftreten oder konstant präsent sein. Hauptsächlich werden sie jedoch non- und paraverbal vermittelt (vgl. Deppermann 1995, S. 53–54).

Für eine Analyse des Gesprächs reichen diese Ebenen jedoch alleine nicht aus, sie sind mit Heuristiken zu hinterfragen. Diese beschreibt Deppermann (1995, S. 55–73) folgendermaßen<sup>4</sup>:

- *Inszenierung: Welche sprachlichen, para- und nonverbalen Charakteristika kennzeichnen die Äußerung?*

Hier gilt es zu analysieren, wie die Teilnehmer das Sprechen inszenieren. Da heißt, welche stilistischen Merkmale verwenden sie und welche nonverbalen und paralinguistischen Aspekte sind von Bedeutung. Die aufgeführten Merkmale müssen zudem in Bezug zu Ereignissen gesetzt werden und sind somit stets in ihrem Zusammenspiel und nicht einzeln zu betrachten.

- *Kontextanalyse: Welchen Kontext setzen SprecherInnen mit ihren Äußerungen (implizit) voraus?*

Im Gespräch ist meist nicht nur ein Kontext aktiviert. Es kann beispielsweise der Rang des Gegenübers und der letzte gemeinsame Betriebsausflug *Hintergrundwissen* für das Handeln der Aktanten sein. Auch besteht eine reziproke Beziehung zwischen Kontext und dem Gesprächsprozess, die sich gegenseitig bedingen (vgl. hierzu Kapitel 4.2). Ziehen die Aktanten andere Kontexte im Gespräch heran, so signalisieren sie dies durch Gesprächsaktivitäten. Erfolgt dies nicht, kann es zu Missverständnissen kommen. Für eine Analyse gilt grundsätzlich: „In welcher Situation sagt man so etwas? In welche Geschichte paßt diese Äußerung?“ Deppermann (1995, S. 59)

---

<sup>4</sup> Zur einfacheren Lesbarkeit erfolgt die Zitation ‚en bloc‘.

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

- *Folgeerwartungen: Welche Anschlussmöglichkeiten und Verpflichtungen bringt die Äußerung mit sich?*

Beiträge wie Begrüßungen oder Fragen ziehen aufgrund der sozialen Erwartung eine Handlung nach sich (Gegengruß, Antwort). Die Erwartungen, beispielsweise die Antwort auf eine Frage, können verschieden erfüllt werden: Durch die präferierte Folge (alle Erwartungen werden erfüllt), die dispräferierte Folge (es erfolgt keine Antwort, was jedoch begründet wird) oder die ignorierende Folge (keine Antwort und keine Begründung wird gegeben).

- *Funktionen: Warum und wozu wird gerade in diesem Moment diese Äußerung in dieser Art und Weise gemacht?*

Innerhalb eines Gesprächs verfolgen die Teilnehmer unterschiedliche Intentionen mit ihren Aussagen. Die Äußerungsabsicht ist jedoch nicht immer einfach zu erkennen und muss möglichst aus Sicht der Teilnehmer bzw. aus dem Material heraus bestimmt werden.

- *Handlungsalternativen: Welche Handlungsmöglichkeiten bestehen in diesem Moment?*

Sprecher haben stets eine Bandbreite von möglichen Handlungsalternativen zur Verfügung. Welche sie auswählen und welche nicht, spielt eine entscheidende Rolle für die Analyse des Gesprächs.

- *Bedeutung-für-die-TeilnehmerInnen: Wie verstehen die GesprächsteilnehmerInnen einander?*

Innerhalb eines Gesprächs folgen die Aktanten gewissen Regeln, um miteinander Intersubjektivität herzustellen. Diese Regeln gilt es auszumachen und anhand der Teilnehmerreaktionen zu verdeutlichen.

- *Kohärenz: Welche Bezüge werden innerhalb des Gesprächs hergestellt?*

Ein Gespräch weist meist ein Muster auf, mit dem der Text ‚gestrickt‘ ist und das ihn zusammenhält. Dieses Muster unterteilt sich in vier verschiedene

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

Formen von Kohärenz: *lokale Kohärenz* (das Gesagte bezieht sich auf das Vorhergehende), *strukturelle Kohärenz* (das Gesagte bezieht sich durch einen Verweis auf etwas weiter Zurückliegendes), *globale Kohärenz* (dies betrifft die grundlegende Struktur von Aussagen der Teilnehmer) und *thematische Verweise* (sie finden sich im Gespräch an verschiedenen Stellen, wenn die Interaktanten ein Thema wieder aufgreifen).

Eine Vereinigung der oben erläuterten Forschungsmethoden findet im Abschnitt 4.1.3 statt. Hier wird erläutert, weshalb diese Methodenwahl am besten zum Untersuchungsgegenstand passt.

### 4.1.2 Ethnografie

Wie im Kapitel 4.1.3.1 beschrieben, dient die Ethnografie in dieser Untersuchung nur als methodisches Hilfsmittel und stellt nicht den grundsätzlichen Forschungshintergrund dieser Dissertation dar.

Der Name setzt sich aus zwei Wörtern zusammen: *ethnos* = das Volk oder der Volksstamm sowie *graphein* = schreiben. Das Ziel ist somit, Völker oder Volksstämme zu beschreiben und Bräuche, Regeln, Verhalten und Sozialleben systematisch zu erfassen (vgl. Hillmann & Hartfiel 2007, S. 201).

Die Ursprünge der Ethnografie liegen in den kolonialen Entdeckungen der Europäer, die neue Völker und Stämme auf ihren Reisen erkundeten und beschrieben. Die Chicagoer Schule spielte Anfang des 20ten Jahrhunderts eine große Rolle in der Ausdifferenzierung der Methode.

Die Datenerhebung findet stets im natürlichen Umfeld der Untersuchten statt und wird durch Feldnotizen festgehalten. Für die Forschung gibt es keinen festen Methodenkatalog, wobei die häufig angewandten Methoden der Sozialforschung Verwendung finden. Hierbei ist die Teilnahme des Forschers in der untersuchten Gesellschaft von großer Bedeutung. Nur so kann er einen tiefen Einblick in die sozialen Strukturen *von innen heraus* gewinnen und die Blickwinkel der Personen entsprechend beschreiben und wiedergeben (vgl. Turner 2007, S. 176).

Der Hauptkritikpunkt der Ethnografie ist die schwierig zu realisierende Objektivität. Hierzu zählt auch die kaum vorhandene Möglichkeit zur Generalisierung und damit zur Anwendbarkeit der Forschungsergebnisse (vgl. Turner 2007, S. 177). Dieser Kritikpunkt kann natürlich nicht vollständig ausgeräumt werden. Es stellt sich

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

jedoch die Frage, welche anderen objektiven Herangehensweisen verwendet werden können, um die sozialen Strukturen und die Kultur eines Volkes oder einer Gruppe zu verstehen, ohne sie aus dem subjektiven Blickwinkel der Volksmitglieder oder des Forschers zu beschreiben.

Die Ethnografie betrachtet somit vor allem die Menschen bzw. (kleine) Menschengruppen näher und versucht sie detailliert, über die Integration des Forschers in die Gruppe, zu beschreiben.

### 4.1.3 Ethnografische Gesprächsanalyse

Die ethnografische Gesprächsanalyse kann, wie nachfolgend dargestellt, unterschiedliche Ausprägungen besitzen. Die Gewichtung zwischen Ethnografie und Gesprächsanalyse, wie sie Deppermann in seinem Artikel zusammenfassend abbildet, stellt die Grundlage für die in dieser Dissertation verwendete Ausprägung dar. Aus diesem Grund geht das folgende Kapitel dezidiert auf seine Thesen ein.

Ebenfalls erfolgt eine Abgrenzung zu ethnografischen Ansätzen wie sie Moerman (1996, S. 3–17) beschreibt. Die Gesprächsanalyse steht hier, im Gegensatz zu Deppermanns Ausprägung, nicht im Vordergrund, sondern dient der Ethnografie zur genaueren Beschreibung und Analyse ihres Gegenstandes. Moerman nutzt die Gesprächsanalyse, um fremde Kulturen besser verstehen zu können – in seinem Fall ist es die thailändische. Für ihn steht vor allem der soziale Hintergrund, in dem das Gesprochene aufgezeichnet wurde, im Fokus der Betrachtung.

Da in dieser Dissertation die Kommunikation und Interaktion der Schüler im Vordergrund stehen, wird diese Strömung der ethnografischen Gesprächsanalyse nicht verfolgt.

Auch Kallmeyers Ansatz rückt die „sprachlich-kulturelle Spezifik [eines] Milieus“ Kallmeyer (1995) tendenziell mehr in den Vordergrund. Zwar werden die Untersuchungen in den Bänden mit einer sprachwissenschaftlichen Sichtweise in Hinblick auf die einzelnen Interaktanten durchgeführt, dennoch gilt es, eher die (sprachlichen) Besonderheiten eines bestimmten sozialen Umfelds genauer zu bestimmen. In dieser Arbeit soll jedoch kein Milieu näher beleuchtet werden, sondern die Kommunikation Jugendlicher in einem sozialen Netzwerk. Die Netzwerknutzer bilden weder ein Milieu noch eine Schicht, sondern eine Gemeinschaft aus Freunden verschiedener Herkunft und verschiedener Schichten.

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

### **4.1.3.1 Ethnografische Gesprächsanalyse bei Deppermann**

Die Art der Verbindung der Gesprächsanalyse mit der Ethnografie, die Deppermann<sup>5</sup> vorschlägt, ist zentraler Bestandteil dieser Arbeit. Daher wird im Folgenden näher auf die Thesen des Artikels eingegangen. Deppermann führt dabei die wesentlichen Bestandteile der ethnografischen Gesprächsanalyse zusammen.

Deppermann (2000, S. 104–106) sieht die Gesprächsanalyse als erweiterten Begriff an, der ohne die Einengungen der Konversationsanalyse auskommt, jedoch durch ihre Grundlagen gestützt wird.

Ausgangspunkt seiner Kritik ist das Display-Konzept, welches annimmt, dass nicht nur die Aktanten eines Gesprächs den Sinn ihres Tuns gegenseitig aufzeigen, sondern dieser Sinn sich auch dem Beobachter leicht erschließt:

But while understandings of other turns' talk are displayed to co-participants, they are available as well to professional analysts, who are thereby afforded a proof criterion (and a search procedure) for the analysis of what a turn's talk is occupied with. Sacks et al. (1974, S. 729)

Deppermann geht jedoch davon aus, dass „das Erfassen von Sinn und Ordnung im Gespräch keine Frage eines einfachen Ablesens oder Hörens ist.“ Deppermann (2000, S. 99). Ohne Hintergrundwissen ist es somit für den Forscher schwer, zu einer schlüssigen Interpretation bzw. Beschreibung zu gelangen. Die Notwendigkeit externer Daten zur Interpretation zeigt sich auch an der Empfehlung, möglichst viele Informationen bei Audioaufzeichnungen festzuhalten. Auch deiktische Begriffe lassen sich nicht mehr alleine aus dem Gesprächsinhalt rekonstruieren, wenn der Forscher nicht selbst während des Gesprächs anwesend war. Henne & Rehbock (2001, S. 50–53)

Die immanente Interpretation des Gesprächs ist somit kaum leistbar und verschleiert vielmehr die persönlichen Vorstellungen, die der Analytiker zur Erläuterung des Gesagten verwendet. Die getroffenen Erkenntnisse sind stets durch den gesellschaftlichen und historischen Hintergrund beeinflusst. Diese Einwirkungen werden jedoch als nicht vorhanden angesehen, um den als objektiv angeführten Forschungsprozess der Gesprächsanalyse nicht infrage zu stellen (vgl. Deppermann 2000, S. 101–103). Deppermann kritisiert somit die hinter der Gesprächsanalyse stehende Ideologie, eine Diskussion, die bereits im Methodenstreit zwischen

---

5 Als implizite Grundlage für seinen Artikel ist Patzelt (1987): „Grundlagen der Ethnomethodologie“ zu sehen.

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

qualitativer und quantitativer Forschung in den 60er und 70er Jahren stattfand.

Zudem ist die Untersuchung von Konversationen einer dem Forscher nicht nahestehenden Gruppe oder Schicht am besten mit ethnografischem Hintergrundwissen möglich. Der Forscher muss vornehmlich (ungefilterten) Zugang zum Feld erlangen, damit durch die Aufzeichnungen natürliche Gespräche wiedergegeben werden (vgl. Deppermann 2000, S. 105). Ohne Hintergrundinformationen lassen sich beispielsweise Namens- und Ortserwähnungen in Gesprächen nicht zuordnen.

Hilfreich für das Herausarbeiten von sprachlichen Praktiken ist die Feldkenntnis. Orte, Teilnehmer oder Gegenstände können einen großen Einfluss auf das Handeln der Teilnehmer ausüben. Hat man Kenntnis von diesen Einflussfaktoren, kann man das spezifische sprachliche Handeln der Akteure besser und isolierter beschreiben (vgl. Deppermann 2000, S. 106).

Deppermann führt Gütekriterien für die ethnografische Gesprächsanalyse auf:

- *Typikalität*: Die Aufnahmen müssen „typisch für die mit ihr zu erfassende Praxis [sein].“ Deppermann (2000, S. 105)
- *Repräsentativität*: Die untersuchten Phänomene sollten nicht nur typisch sein, sondern auch hinreichend oft vorkommen.
- *Relevanz*: Die untersuchten Praktiken müssen für die Kommunikationsaufgaben der Probanden relevant sein: Stehen die Schüler beispielsweise aus Wertschätzung auf, wenn der Lehrer die Klasse betritt oder weil dies von ihm zu Beginn des Schuljahres eingefordert wurde? (Vgl. Deppermann 2000, S. 105–106)

Darüber hinaus führt Deppermann sieben Verwendungsmöglichkeiten für die ethnografische Gesprächsanalyse an.

1. *Sensibilisierung auf Phänomene*: Viele Phänomene, beispielsweise in der Jugendsprache, fallen erst nach längerer Beschäftigung auf.
2. *Schließung von Interpretationslücken*: Dies können nicht erklärbare Referenzen (Orte, Ereignisse) oder Fach- bzw. gruppeninterne Sprache sein.
3. *Schutz vor Fehlinterpretationen*: Inhalte lassen sich oftmals nur richtig interpretieren, wenn man den Gesprächsrahmen, beispielsweise innerhalb einer Clique, kennt.

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

4. *Vertiefung von Interpretationen:* Interpretationen können durch ethnografisches Wissen angereichert werden und damit vertiefende Einblicke in das Material gewähren.
5. *Kriterien für die Entscheidung zwischen Interpretationen:* Interpretationsmöglichkeiten sind oftmals nur durch Hintergrundwissen folgerichtig zu treffen. Die Interpretationen mögen zwar im einzelnen Fall stimmen, jedoch hilft oft ethnografisches Wissen, um beispielsweise eine fehlende Begrüßung in einem Gespräch zu erklären.
6. *Kalibrierung von Interpretationen:* Das ethnografische Wissen hilft beim Ziehen von Induktionsschlüssen. Durch die Feldkenntnis lassen sich von den Probanden verwendete Kategorien besser beschreiben, da man ähnliche Situationen vergleichen kann.
7. *Validierung:* Dieser abschließende Punkt bezieht die vorherigen mit ein. Er besagt, dass die Ethnografie helfen kann, gewonnene Ergebnisse und Interpretationen zu überprüfen und zu validieren. (Vgl. Deppermann 2000, S. 108–114)

Die hier aufgeführten Punkte helfen bei der strukturierten Analyse von Daten, wenngleich nicht jeder Punkt (sinnvoll) in die Analyse einbezogen werden kann.

Trotz der vielen positiven Aspekte der Nutzung ethnografischer Daten spricht Deppermann ebenso Probleme an, die man beim Methodeneinsatz bedenken muss. Eine Ursache für Fehlinterpretationen ist die Ethnografie selbst. Die Gesprächsanalyse in ihren Grundzügen arbeitet vor allem materialgestützt und interpretiert die Inhalte aus der aufgenommenen Situation heraus. Eine ‚Überinterpretation‘ durch das exzessive Einbinden von textexternen Informationen ist somit möglich, kann jedoch durch das konsequente Einhalten der Prämisse, die Interpretation auch anhand des Gesprächsverlaufs stützen zu können, vermieden werden. Das beobachtete Merkmal muss somit „systematische Konsequenzen für den Gesprächsverlauf [haben.]“ Deppermann (2000, S. 116). Zudem besteht die Gefahr, mithilfe des ethnografischen Wissens Erklärungen vorschnell zu treffen und die „Details des Gesprächs“ Deppermann (2000, S. 117) aus dem Blick zu verlieren. Deppermann plädiert am Ende seines Artikels für die Integration von ethnografischem Wissen in die Gesprächsanalyse – mit Bedacht (vgl. Deppermann 2000, S. 115–117).



## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

Die ethnografische Gesprächsanalyse ist somit eine Möglichkeit, ein tieferes und umfassenderes Verständnis von Kommunikation zu ermöglichen. Dennoch darf diese Methode nicht unreflektiert angewendet werden und sollte stets den Grundsätzen der korpusgestützten Herangehensweise der Gesprächsanalyse entsprechen.

### **4.1.3.2 Begründung der Methodenauswahl**

Die Gesprächsanalyse hat sich mittlerweile weiter entwickelt, und nicht nur das gesprochene Wort, sondern auch das (dialogisch) verfasste kann gewinnbringend analysiert werden.

Wenn elektronische synchrone und semisynchrone Kommunikationsprozesse (z.B. im Rahmen von Weblogs und Foren) Teil gesellschaftlicher Kommunikationsprozesse sind, können sie zunächst durch den Diskurs-Begriff der Gesprächsanalyse erfasst werden. Fraas & Klemm (2005, S. 6)

Doch nicht nur Foren- und Blogeinträge, auch Chat-Kommunikation kann mithilfe der Gesprächsanalyse untersucht werden. Jedoch sollte man eine unreflektierte Übertragung auf den Onlinebereich vermeiden, da sonst genuin mündliche Kategorien auf schriftliche Kommunikation adaptiert werden.

Hess-Lüttich & Wilde (2003) führen an, dass bei der Auswahl der Kategorien diese auf den neuen Gegenstandsbereich der Online-Kommunikation angepasst werden. Beißwenger stellt hier beispielsweise fest, dass der Turn-Begriff aus der gesprochenen Sprache nicht 1:1 auf die Bedingungen des Chats übertragen werden kann, da dem sichtbaren Turn im Chatfenster vieles (Planungen, Löschungen, Überarbeitungen) vorausgeht; im Gegensatz zum sprachlichen Turn, der diese (Um-)Formulierungen direkt beinhaltet (vgl. Beißwenger 2007, S. 478). Spricht man beim sichtbaren Chat-Beitrag von einem Turn, werden diese Prozesse nicht beachtet.

Jugendliche nutzen die Online-Kommunikation selbstverständlich und kommunizieren aktiv miteinander. Man trifft sich im SchülerVZ, um miteinander zu plaudern, weniger um Texte einzustellen. Das primäre Ziel der Teilnahme an diesen Netzwerken ist somit die Verbindung und Kommunikation mit Freunden. Diese zugrunde liegende kommunikative Absicht ermöglicht die Verwendung der Gesprächsanalyse.

Die Kombination mit der Ethnografie ist, wie bereits erwähnt, für die umfassende Darstellung und schlüssige Beschreibung der Online-Kommunikation der Jugend-

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

lichen wichtig. Soziale Netzwerke sind Netzwerke, die für Freunde gedacht sind, weshalb häufig Kontextwissen für die Beschreibung unabdingbar ist. Dieses Kontextwissen wird in der *klassischen* Gesprächsanalyse nicht hinzugezogen (vgl. Kapitel 4.1.1). Die Ethnografie ermöglicht es jedoch, das Hintergrundwissen über die Jugendlichen mit in die Analyse einzubeziehen. So können Kommunikationsverläufe und gruppeninterne Codes schlüssig erläutert werden, die ohne das Hinzuziehen von textexternen Daten nicht zu ergründen und somit von einer Analyse ausgeschlossen werden müssten. Genau diese Daten sind zur Darstellung des Kommunikationsverhaltens besonders aufschlussreich (vgl. hierzu auch Georgakopoulou 2011, S. 17).

Im folgenden Kapitel soll expliziter auf die Diskussion zur Verwendung der Gesprächsanalyse für Online-Kommunikation eingegangen werden.

### 4.1.3.2.1 Gesprächsanalyse online?

Die Verwendung der Gesprächsanalyse für die Untersuchung von Online-Kommunikation sieht nicht jeder Forscher als passend an. Daher setzt sich dieses Kapitel mit der Kritik auseinander und beschreibt den Anwendungsbereich der Gesprächsanalyse für die Online-Kommunikation.

Schrift wird in den neuen Medien zunehmend für den direkten, dialogischen Austausch in der Alltagskommunikation genutzt. Charakteristisch hierfür ist eine *interaktionsorientierte* Schreibhaltung, die sich in zentralen Punkten von der *textorientierten* Schreibhaltung unterscheidet. Storrer (2014, S. 171–172)

Storrer beschreibt die schriftliche Kommunikation in den Neuen Medien und weist ihr im Bereich von Chat/IM-Kommunikation eine besondere Interaktionsorientierung zu. Diese Interaktionsorientierung ist zentral für die Abgrenzung von gängiger Schrift-Kommunikation wie beispielsweise Briefen. Die Besonderheit liegt in der Unmittelbarkeit der Kommunikationssituation, wodurch wechselseitig auf die Beiträge sofort reagiert werden kann. Für die Formulierung eines Briefs kann sich der Schreiber mehr Zeit nehmen, da seine Antwort nicht sofort erwartet wird. Im Chat ist dies jedoch anders. Inhalte werden hier interaktiv ausgehandelt, was eine Ähnlichkeit zur mündlichen Kommunikation ist.

Eine Klassifikationsmöglichkeit von Kommunikation ist der gemeinsame Wahrnehmungsraum (vgl. Ehlich 1983, S. 28), der in der *klassischen* schriftlichen Kommunikation nicht unmittelbar vorhanden ist, da beide nicht gleichzeitig dasselbe wahrnehmen bzw. die verschiedenen Aspekte der mündlichen Kommunikation nicht

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

erleben können. Der gemeinsame Wahrnehmungsraum ist natürlich auch in der IM-Kommunikation eingeschränkt, da die visuelle Präsenz fehlt. Aber auch im Telefongespräch fehlt dieser Bezugsraum, trotzdem können Telefongespräche mithilfe der Gesprächsanalyse beschrieben werden.

Beim Aspekt des gemeinsamen Wahrnehmungsraums stellt sich jedoch die Frage nach dem Bezugsrahmen. Sieht man beide Kommunikationsteilnehmer als Individuen vor dem Bildschirm, ist dieser kaum vorhanden. Beschreibt man jedoch das Chat-Fenster bzw. das Internet als gemeinsamen Bezugsraum, so tritt die Unentbundenheit der Kommunikation weniger stark in Erscheinung. Dieser (Internet-)Raum ist für beide gleich, da beispielsweise deiktische Verweise (*schau mal auf meine Pinnwand*) funktional sind, weil beide beim Betrachten der Seite den gleichen Inhalt sehen können. Online-Kommunikation ist somit eher an die mündliche Kommunikation angelehnt, wenngleich ihr Trägermedium die Schrift ist und ihr durch technische/funktionale Begebenheiten nicht die ganze Bandbreite an den Möglichkeiten des Mündlichen zur Verfügung steht. Diese Beeinträchtigungen versuchen die Interaktanten, beispielsweise durch Emulation des Mündlichen, auszugleichen.

Jedoch kritisiert Spitzmüller eine einseitige „Analogiebildung zur gesprochenen Sprache“ Spitzmüller (2014, S. 38), da sie den Gegenstand der Online-Kommunikation nicht vollständig erfassen würde.

Hier ist ein Einwand zu erheben. Storrer (2001a) bezeichnet Chats auch als getippte Gespräche, was Beißwenger (2007, S. 5) weiter erläutert und verdeutlicht, dass sie dadurch den „innovativen Charakter der Kommunikationsform, mediale Schriftlichkeit für die Prozessierung dialogischen Austauschs im zeitlichen Nahbereich zu verwenden“ aufzeigen möchte. Bei der Analogiebildung steht somit der Bereich der Interaktion im Vordergrund und nicht alle Spezifika der mündlichen Kommunikation.

Die Kritik an der Analogiebildung führt Spitzmüller fort, indem er den Einsatz der Gesprächsanalyse für Online-Kommunikation kritisiert. Er plädiert hier für eine Nichtverwendung, da es „beispielsweise ein back-channel behavior und turn-taking wie im Gespräch nicht geben kann“ Spitzmüller (2014, S. 40). Dieser Kritikpunkt ist berechtigt und wird auch in dieser Arbeit so gesehen. Eine 1:1-Übertragung auf die mündliche Kommunikation ist nicht möglich, da sonst die Spezifika der Online-

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

Kommunikation keine Berücksichtigung finden. Jedoch muss Spitzmüllers Kritik am *generellen* Einsatz der Gesprächsanalyse im Bereich der Online-Kommunikation zurückgewiesen werden. Denn insbesondere die Verwendung der Analyseebenen (vgl. Kapitel 4.1.1.1) kann erst die interaktive Kommunikation erfassen. Diese Ebenen sind ebenso in der schriftlichen Kommunikation zu finden und relevant. Auch hier gilt es, die verschiedenen Bereiche zu ‚managen‘, um Kommunikation zwischen verschiedenen Interaktanten erfolgreich stattfinden zu lassen. Somit steht der jeweilige ‚funktionale Zweck‘ der Ebene für die Beteiligten im Vordergrund. Die konkrete Ausgestaltung, beispielsweise das back-channel-behaviour, kann natürlich in der schriftlichen Kommunikation anders bzw. nicht vorhanden sein.

Wie die Kommunizierenden beispielsweise ihr Beziehungs-, Identitäts- oder Themenmanagement konkret gestalten, kann sich im Mündlichen vom Schriftlichen unterscheiden. Dennoch sind die hier stattfindenden interaktiven Verfahren relevant für die Ausgestaltung der Online-Kommunikation und daher zentral für eine umfassende Analyse. Eine Beschreibung dieser Ebene ist durch die Gesprächsanalyse möglich, die hierzu Instrumente bereitstellt (vgl. Kapitel 4.1.1.1). Auch Hess-Lüttich & Wilde (2003) fordern: „Die gesprächsanalytischen Kategorien müssen daher für die Chat-Analyse entsprechend angepaßt bzw. erweitert werden.“

Zudem sollte von der Beteiligtenperspektive ausgegangen werden. Chatten ist für die Beteiligten dem mündlichen Gespräch näher als dem ‚klassischen‘ schriftlichen Austausch<sup>6</sup> (vgl. Hess-Lüttich & Wilde 2003). Daher plädiert auch Storrer (2001a, S. 462) dafür, dass „zur Analyse nicht die am Text, sondern die am Diskurs entwickelten Kategorien genutzt werden sollten“. Beißwenger (2007, S. 6) teilt diese Meinung und stellt fest, „dass Chat-Kommunikation mündlichen Diskursen (Gesprächen) wesentlich näher steht als Texten.“

Ebenso erläutert Dorta, dass „Chats die Bedingungen erfüllen, von denen die Konversationsanalyse idealtypisch ausgeht“ (Dorta 2005, S. 156). In diesem Fall geht es um die lokale Herstellung von Kontext, was zeigt, dass auch unbekannte Personen mit interaktiven Verfahren „spaßige Momente“ im Chat erzeugen können. Aber auch er schränkt die Analyse von Chats durch die Gesprächsanalyse im Bereich der

---

6 Hier sei angemerkt, dass Chats eine große Bandbreite an Realisierungsformen aufweisen. Ein moderierter Expertenchat besitzt mehr ‚klassische‘ Text-Eigenschaften als ein Plauderchat. Da in dieser Arbeit nur Freizeit chats untersucht wurden, wird bei der Verwendung des Begriffs ‚Chat‘ stets von der Freizeitvariante ausgegangen.

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

Sprecherwechsel ein (vgl. Dorta 2005, S. 156).

Dennoch ist Spitzmüllers Kritik an der direkten Zuordnung von Chat zu Gespräch berechtigt, was sich insbesondere bei der Funktion einzelner sprachlicher Elemente zeigt. Er erwähnt Partikel (*hm*), die im Mündlichen häufig zur Strukturierung des Gesprächs dienen. Im Chat sind es jedoch eher „Kontextualisierungshinweise [...], die Spontaneität, Nähe und vielleicht auch <Mündlichkeit> emulieren sollen, ohne dabei jedoch tatsächlich Formen der Mündlichkeit zu sein“ Spitzmüller (2009, S. 88). Diese Ansicht wird in dieser Arbeit geteilt, jedoch ist anhand der Begrüßungspartikel *Hi* zu erkennen, dass die grundsätzliche Funktion schriftlich wie mündlich dieselbe ist, nämlich die Begrüßung des Gegenübers. Ob in diese Äußerung direkt eingegriffen werden kann oder ob erst nach Erscheinen dieses Beitrags das Gegenüber in die Kommunikation eingreift, kann für die Gesprächsanalyse relevant sein, jedoch nicht für diese Untersuchung. Ziel ist es viel mehr zu zeigen, wie beispielsweise Höflichkeit in der Online-Kommunikation vermittelt werden kann. Die Partikel *hm* hat online eben eine andere modifizierte Funktion, die jedoch genauso mithilfe der Gesprächsanalyse beschrieben werden kann. Hier spielen insbesondere Stilisierungen bzw. Emulation von Mündlichkeit eine bedeutende Rolle (vgl. Bittner 2003, S. 180–181). Auch unterscheidet sich die in der Arbeit untersuchte IM- von der klassischen Chat-Kommunikation. Gibt das Gegenüber einen Text ein, zeigt dies das IM-Programm (vgl. Spitzmüller 2009, S. 98), weshalb diese Kommunikationsform somit ‚interaktionaler‘ ist.

Um Online-Kommunikation umfassend analysieren zu können, ist die Gesprächsanalyse somit sehr hilfreich, wenngleich diese nicht in Form eines ‚gesprochensprachlichen Korsetts‘ einzusetzen ist. Es muss Abstand genommen werden von der Vorstellung der Online-Kommunikation als Gegenbild eines Gesprächs. Gleichzeitig darf sie jedoch auch nicht (insbesondere in der quasi-synchronen Form) alleinig als Text betrachtet werden, da sonst leicht die besonderen Merkmale der Interaktivität aus dem Fokus geraten. Doch gerade diese Interaktivität kann durch die Gesprächsanalyse herausgearbeitet werden.

Diese Emulation der Mündlichkeit, beziehungsweise die Stilisierung von Begriffen oder non-verbalen Elementen lässt sich durch die Kombination der Gesprächsanalyse mit der Interaktionalen Stilistik genauer beschreiben, worauf das folgende Kapitel eingeht.

## 4.2 Interaktionale Stilistik

Die Stilistik im deutschen Raum ist vor allem von Barbara Sandig geprägt, die mit ihrem Buch „Stilistik der deutschen Sprache“ eine Ordnung der verschiedenen Ansätze erarbeitet hat. Sie beschreibt, dass ein Handlungstyp (in ihrem Beispiel: Gespräch) der gegebenen Situation angepasst wird. Diese Anpassung erfolgt ebenso durch die Dispositionen des Sprechers, beispielsweise besondere Formulierungsvorlieben. Sandig fasst dies mit folgendem Satz zusammen:

Stil ist d a s Mittel der Situationsanpassung von Handlungen, das Mittel schlechthin also der ‚Indexikalisierung‘ von Handlungstypen. Sandig (1986, S. 31)

Stil wird nach Sandig & Selting (1997b), wenn man ihn als interaktives Phänomen betrachtet, ganzheitlich gesehen. Das bedeutet, Stil ist nicht nur der Sprach- oder Schreibduktus, sondern er umfasst sämtliche Repräsentations- bzw. Äußerungsmöglichkeiten einer Person. Stil beinhaltet somit beispielsweise die Kleidung, den Gang und die Frisur. Bezogen auf das SchülerVZ wird unter den Stil einer Person nicht nur sein Schreibstil gefasst, sondern auch die Auswahl seines Profilbildes, die Gestaltung seiner Seite, die Auswahl an Gruppen und sogar wie viel Zeit er sich bei der Beantwortung von Nachrichten lässt. Mithilfe dieses holistischen Blicks auf den Stil von einzelnen Personen bzw. einer Gruppe lässt sich ein umfassendes Bild der Kommunikation und Interaktion von Jugendlichen in sozialen Netzwerken aufzeigen.

Stil kann von den Aktanten auch aktiv eingesetzt werden, um spezifische Assoziationen zu wecken oder Gruppenzugehörigkeit zu demonstrieren.

Ein zentraler Aspekt des Stil-Begriffs ist dessen holistischer (ganzheitlicher) Charakter, den Selting und Hinnenkamp näher beschreiben:

„Stil“ wie auch „Stilisierung“ verweisen auf holistische Strukturen und Einheiten bzw. auf interpretative Konzepte, welche Interaktionsteilnehmer typisierend und kategorisierend bei der Interpretation sprachlichen und nicht-sprachlichen sozialen Handelns in sozialen und interaktiven Kontexten zugrundelegen und verwenden. Selting & Hinnenkamp (1989, S. 7)

Entscheidend ist hierbei die Einbeziehung des sprachlichen sowie nicht-sprachlichen Handelns. Der Stil einer Person kann eben nicht nur auf der sprachlichen Ebene festgemacht werden, sondern dehnt sich auch auf dessen Erscheinungsbild (beispielsweise die eingestellten Bilder im SchülerVZ) aus. Diese Einbeziehung benötigt wiederum textexterne Inhalte, die vor allem durch ethnografisches Hintergrundwissen gewonnen werden können. Um einen Textbeitrag der Jugendlichen im

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

SchülerVZ besser analysieren zu können, werden daher nicht nur die *text-immanenten* Inhalte betrachtet, sondern es wird versucht, ein ganzheitliches Bild unter Zuhilfenahme verschiedener Informationsquellen, wie es die Stilistik fordert, zu zeichnen.

Die Interaktionale Stilistik, welche Grundlage dieser Arbeit ist, geht auf die Arbeit von Sandig & Selting (1997a) und Hinnenkamp & Selting (1989) zurück.

Sie nimmt an, dass Stile zur Kontextualisierung von Situationen dienen. Mithilfe eines bestimmten Stils, beispielsweise der Verwendung von Begriffen, die nur innerhalb der Peergroup Verwendung finden, wird ein gemeinsamer Rahmen geschaffen, in dem das Gespräch eingebunden ist. In diesem Fall bestimmen die Gesprächsteilnehmer gemeinsam die Gesprächssituation. Wechselt ein Teilnehmer in einen anderen Stil, beispielsweise in einen tadelnden ‚Lehrerstil‘, so wird den anderen der Stilwechsel bewusst und von ihnen, beispielsweise in einem privaten Gespräch unter Jugendlichen, als humoristisch empfunden. Dieser beispielhafte Stilwechsel zeigt, dass Stil nicht einseitig durch den Kontext bestimmt wird. Durch die Änderung des Stils (‚Lehrerstil‘) wird ein neuer Kontext eingebracht, nämlich die Schule bzw. ein bestimmter Lehrer. Die Teilnehmer wissen, um was oder wen es sich handelt und rufen die gespeicherten Assoziationen ab und wechseln gegebenenfalls ebenso in den neuen Stil (vgl. Selting 1997, S. 11).

Der Kontext macht prinzipiell einen oder verschiedene Stile erwartbar. Wie diese jedoch in der konkreten Situation bzw. im konkreten Textbeitrag realisiert werden, zeigt sich erst im tatsächlichen Beitrag (vgl. Selting 1997, S. 11).

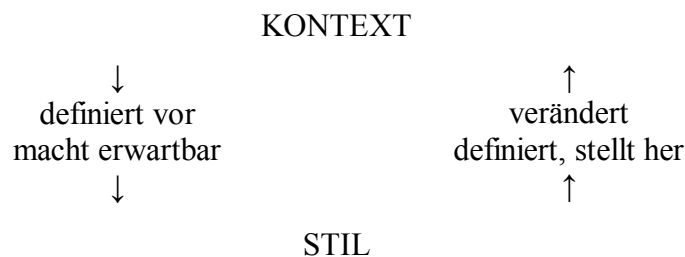


Abbildung 5: Modell wechselseitiger Beziehung von Kontext und Stil Selting (1997, S. 12)

Mit dieser Stilauffassung soll verdeutlicht werden, dass Stilannahmen grundsätzlich getroffen werden können und somit auch eine Form der Kategorisierung erfolgen kann. Im Einzelfall kann es jedoch Abweichungen vom

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

angenommenen ‚System‘ geben, welche daher interessante Erkenntnisse über die Verwendung der verschiedenen Kommunikationsformen im SchülerVZ liefern können.

Das benötigte Hintergrundwissen für die Kontextualisierungshinweise teilen oft nur die Aktanten, weshalb es für Außenstehende schwierig ist, ganzheitlich am Gespräch oder der Interaktion zu partizipieren, weshalb die weiter oben beschriebene Ethnografie wichtig für die Analyse ist.

Ziel der Interaktionalen Stilistik ist es, die Teilnehmerperspektive bei der Stilherstellung genauer zu betrachten. Dabei soll aufgezeigt werden, „welche sprachliche[n] Variationen bei der Herstellung und Gestaltung von Aktivitätstypen und kommunikativen Gattungen“ Selting (1997, S. 10) genutzt werden. Diese sprachlichen Variationen sind zudem sozial und für die Interaktion bedeutsam (vgl. Selting 1997, S. 10). Dieser Ansatz lässt sich somit schlüssig für die Analyse der verschiedenen thematischen Kategorien im SchülerVZ einsetzen. Anhand von stilistischen Unterschieden zwischen zwei Beiträgen, die dasselbe Thema betreffen, lässt sich herausarbeiten, was die inhaltlichen/funktionalen Unterschiede sind und wie diese vom Nutzer eingesetzt werden, um beispielsweise eine Unterscheidung zwischen einem öffentlichen Beitrag zum Themenbereich *Partnerschaft* von einer themengleichen privaten Nachricht zu differenzieren. Im öffentlichen Beitrag wird beispielsweise weniger Intimes vermittelt als in einem nicht-öffentlichen (vgl. Gysin 2014).

### **Begründung der Methodenauswahl**

Die Wahl der Stilistik zur Auswertung der Kommunikation ist für diese Arbeit bedeutend, da eine Anpassung des Stils an die Kommunikationsgegebenheiten durch die Jugendlichen ständig erfolgt. Die Jugendlichen können aus verschiedenen Kommunikationsformen innerhalb des SchülerVZs auswählen; jedoch müssen sie ihre sprachlichen Produkte dem Stil der Kommunikationsform (beispielsweise Pinnwand vs. Bildkommentar) anpassen. Mithilfe des Stils kann so beschrieben werden, wie beispielsweise die Jugendlichen das Themengebiet *Freundschaft* behandeln und wie sich diese Thematisierung in Abhängigkeit zum Empfänger verändern kann. Auch können nicht-textuelle Elemente mithilfe des Stilbegriffs nutzbar gemacht werden. Beispielsweise kann man Bilder oder Videos in die Analyse mit einbeziehen und als Teil der stilistischen Ausgestaltung des Beitrags bzw. einer Persönlichkeit betrachten. Sandig erwähnt dies am Beispiel der Werbung, bei der



## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

verschiedene Kanäle und deren besondere Ausprägungen (dieselbe Werbung im TV, Rundfunk und Illustrierten) mithilfe der Stilistik analysiert werden können (vgl. Sandig 1986, S. 268–269).

Für die Analyse von Gruppen und ihrer Kommunikation bzw. kommunikativen Stilen wird die Soziostilistik in verschiedenen Teilprojekten unter Leitung von Herrn Kallmeyer angewandt (Projekt: „Kommunikative soziale Stilistik“) (vgl. IDS-Mannheim 2012). Ein Beispiel hierfür ist die Studie von Androutsopoulos (2003b, S. 58–59), der die Untersuchung von Kommunikationskulturen Jugendlicher mithilfe der Stilistik erörtert und befürwortet. Die subsumierten Teilprojekte haben jedoch den Anspruch, die Auswertung der Kommunikation in einen größeren Zusammenhang einzubetten. Keim fasst das Ziel des Projekts folgendermaßen zusammen:

[Es sollen] sozialstilistische Differenzierung[en] zwischen unterschiedlichen sozialen Welten der deutschen Gesellschaft (vom Bildungsbürgertum bis zu den ‚einfachen Leuten‘ aus dem Arbeitermilieu) dargestellt werden[n]. Keim (2007, S. 211)

Die Ansätze, die dabei Anwendung finden, entstammen unter anderem der Stilistik, der Ethnografie und der Gesprächsanalyse, welche auch Grundlagen dieser Arbeit sind. Diese Dissertation verfolgt ein anderes Ziel als das Projekt von Kallmeyer. Das oben aufgeführte Zitat beschreibt eine Ausrichtung auf die Analyse von Schichten und ihren kommunikativen Stilen. Anhand des Korpus soll aber keine Schicht näher beschrieben werden, sondern wie die Probanden das SchülerVZ und seine Funktionen nutzen, um miteinander zu kommunizieren. Vielmehr sollen die ethnografischen Informationen genutzt werden, um Schreibweisen näher erläutern zu können, jedoch nicht durch die Einbeziehung des Milieus, sondern durch die Einbeziehung des direkten Umfeldes, das einen größeren Einfluss ausübt.

Die Interaktionale Stilistik stellt im Gegensatz zur ‚normalen‘ Stilistik die wechselseitige Beeinflussung von Kontext und Stil des Gesprächs in den Vordergrund, wobei der Kontext den Stil primär vordefiniert (vgl. Selting 1997, S. 12). Die interaktive Aushandlung ist auch in der Gesprächsanalyse ein zentraler Punkt, weshalb die beiden Forschungsansätze in diesem Fall schlüssig harmonieren. Vor allem in der Kommunikation in sozialen Netzwerken ist dieser Zusammenhang von großer Bedeutung. Thematische Ausbreitungen werden nämlich stark von der gegen-

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

wärtigen Situation und den Kommunikationspartnern beeinflusst. Der Stil der Aktanten kann sich innerhalb des Gespräches ändern und somit den Kontext beeinflussen. Die Jugendlichen unterhalten sich beispielsweise über den Abstieg ihrer Mannschaft und wählen daher Begriffe, um ihre Trauer auszudrücken (*ksc alter wenn se heut net gewinnen steige ma sicher ab :-D | dann heul ich ich schwör^^*). Durch die Änderung zu positiven Begriffen können jedoch der Inhalt und der Kontext des Gesprächs auf die Hoffnung einer besseren Saison gelenkt werden (*haja mann ksc ist und bleibt liebe !:-D*).

Auch Brommer & Dürscheid (2009, S. 15) sprechen sich für eine Verwendung von interaktionalen Ansätzen in der Analyse von Online-Kommunikation aus, da diese genauso interaktiv wie Face-to-Face-Gespräche sind, deren Sinngehalt die Beteiligten gemeinsam herstellen.

Das folgende Kapitel beschreibt den in der Arbeit verwendeten Höflichkeitsbegriff näher.

### 4.3 Höflichkeit

Da Interaktion immer zwischen Individuen stattfindet, immer also eine soziale Komponente beinhaltet, ist Höflichkeit als Kodierungssystem soziokultureller Beziehungspflege einer jeden Kommunikation immanent. Ankenbrand (2013, S. 147)

Da Höflichkeit ein Bestandteil von zwischenmenschlicher Kommunikation ist, findet sie sich auch in der Online-Kommunikation und hat dort eine ebenso große Bedeutung für die Interaktionen der Beteiligten.

Der Wortursprung von Höflichkeit entstammt dem Hof des Mittelalters (vgl. Ankenbrand 2013, S. 35), sprich dem Teil der führenden Gesellschaft, in dem Verhaltensformen stärker reglementiert waren und den der Großteil der Bevölkerung als erstrebenswert ansah. Höflichkeit ist im Alltag verschiedenartig realisiert: als Strategie, um den Partner zu einer Handlung zu bewegen, als prinzipielle Grundstimmung, als kultureller Code oder als moralische Auffassung. Grundsätzlich lassen sich dabei zwei Interpretationsmuster feststellen: Höflichkeit als Befolgung normativer (gesellschaftlicher) Regeln und Höflichkeit als Zweck-Strategie zum willentlichen Erreichen eigener Ziele (vgl. Haferland & Paul 1996, S. 9–15).

In dieser Arbeit wird eine Mischung beider Muster angenommen. Einerseits ver-

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

wenden die Jugendlichen Höflichkeitsformen, die sie als selbstverständlich für den normalen Umgang miteinander ansehen; diese Verhaltensweisen sind ritualisiert und intuitiv. Andererseits können sie Höflichkeit auch strategisch einsetzen, um persönliche Interessen zu realisieren.

Höflichkeit ist ein schwer zu bestimmender Begriff, da die Auffassungen, was höflich ist, stark von der individuellen Wahrnehmung abhängen. Für die Bestimmung der situativen Höflichkeit ist einerseits die Wahrnehmung der Interaktanten ausschlaggebend, andererseits auch die des externen Beobachters (vgl. Haferland & Paul 1996, S. 7–8). Dies zeigt sich beispielsweise bei Jugendlichen, deren Konzept von Höflichkeit im Umgang miteinander von dem des Beobachters abweichen kann. Diese unterschiedliche Auffassung ist bei der Analyse zu beachten beziehungsweise zu reflektieren.

Formen von Indirektheit sind ein wichtiger Aspekt von Höflichkeit, wie Haferland & Paul (1996, S. 19) feststellen:

Soweit Höflichkeit durch Indirektheit gekennzeichnet ist, wird mit höflicher Indirektheit gemeinhin ein Verhalten bezeichnet, das auf dem Wege der Abschwächung einzelner Handlungen Schaden vom Gesicht Egos und Alters abwenden soll.

Indirektheit stellt dabei die unmarkierte Form dar, wohingegen Direktheit eher die Ausnahme ist (vgl. Haferland & Paul 1996, S. 21–22). Es entsteht somit im Alltagsgespräch häufiger die Situation, dass man: *es ist etwas kalt* sagt und nicht *mir ist kalt, schließe bitte das Fenster* (vgl. hierzu auch Searle 1982). Die Indirektheit gilt nämlich in unserem Kulturkreis (meist) als die angebrachte Verhaltensweise im Umgang miteinander.

Höflichkeit hilft dem Individuum, so seine Ziele (hier: das Schließen des Fensters) zu erreichen. Im Laufe der Zeit haben sich hierfür verschiedene Konventionen entwickelt. Führt man diese Konventionen in besonders gesteigertem Maße aus und ist damit in besonderem Maße höflich, erhöht sich gleichzeitig die Chance auf die Erfüllung der eigenen Wünsche (vgl. Haferland & Paul 1996, S. 25).

Der Grad der Höflichkeit lässt sich dabei in drei Stufen unterteilen:

1. *Elementare Höflichkeit*: Sie ist durch gesellschaftlich geregelte Konventionen bestimmt. Diese Form der Höflichkeit ist so basal vertreten, dass sie im Gespräch erwartbar ist und ihr Fehlen den Sonderfall darstellt. Elementar höflich ist beispielsweise das Erwidern eines Grußes.

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

2. *Kodifizierte Höflichkeit*: Sie hängt nicht vom gesellschaftlichen Kollektiv, sondern von einzelnen Gruppen bzw. Schichten ab. Die Bewertung, was als höflich anzusehen ist, variiert daher. Beispielsweise ist es im Baugewerbe höflich, sich über die Mittagszeit mit ‚Mahlzeit‘ zu begrüßen, im universitären Bereich meist nicht.
3. *Reflektierte Höflichkeit*: Diese Höflichkeitsvariante ist stark von der Person abhängig, die sie vollführt. Sie ist nicht erwartbar und zeugt viel mehr von besonderer Qualität. Diese explizite Form kann so diffizil verwendet werden, dass sie dem Gegenüber nicht auffällt (vgl. Haferland & Paul 1996, S. 26–34).

Höflichkeit zeigt sich dabei auch in der Sequenzialität der Handlungen, welche grundlegend für den gegenseitigen Austausch ist (beispielsweise gegenseitiges Zunicken). Höflichkeit kann dabei selbstständig oder Teil eines Interaktionsrituals sein (vgl. Haferland & Paul 1996, S. 40–41).

Höflichkeit lässt sich auch in der Online-Kommunikation beobachten. Wie dies mit dem oben ausgeführten Verständnis von Höflichkeit zu beschreiben bzw. konkretisieren ist, verdeutlichen Spiegel & Kleinberger Günther (2010):

*Elementare Höflichkeitsformen* wie Begrüßungen oder Anreden finden sich auch in der Online-Kommunikation und sind meist erwartbar. Sie stellen basale Realisierungsformen dar.

*Kodifizierte Höflichkeit* zeigt sich in „Netiquetten, die situationsspezifische Regeln für InternetteilnehmerInnen verbindlich machen. [...] Grundlage für das, was als höflich gilt bzw. unhöflich reklamiert wird, sind neben den Netiquetten die forumspezifischen Realisierungen und Aushandlungen durch die Beteiligten.“ Spiegel & Kleinberger Günther (2010, S. 213)

*Die reflektierte Höflichkeit* „fällt als einzige Form bei Höflichkeit auf; unter diese können z.B. alle Formen des Lobens fallen. Beiträge, deren Modalität FolgeschreiberInnen positiv honorieren und damit als besonders höflich markieren, können unter diesem Aspekt der Höflichkeit beschrieben werden.“ Spiegel & Kleinberger Günther (2010, S. 214).

Spiegel und Kleinberger Günther wählen zur Bestimmung der reflektierten Höflichkeit den innovativen Weg, diese durch die Reaktion der ‚gelobten‘ Personen zu bestimmen. Dies ist eine sehr praktikable Lösung, die auch für die Kommunikation

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

in sozialen Netzwerken anwendbar ist. Dennoch kann so intendierte reflektierte Höflichkeit nicht wahrgenommen werden, wenn diese vom Gegenüber nicht erkannt wird. In der Arbeit wird daher versucht, die reflektierte Höflichkeit nicht nur über die Reaktion des Gegenübers (indirekt) zu erschließen, sondern direkt über Analysen.

Doch zusätzlich ist noch die Vergleichsgröße für die Einteilung zu bestimmen. Wählt man beispielsweise die Bevölkerung Deutschlands und ihre ‚Höflichkeitsnorm‘ als Vergleichsgröße oder die Probanden? ‚Hi was geht‘ würde nämlich in den verschiedenen Gruppen als unterschiedlich höflich wahrgenommen. Als Referenznorm für die Bestimmung von Höflichkeit werden in der Untersuchung die Probanden dieser Arbeit gewählt.

Für die Online-Kommunikation sind ebenso wie in der mündlichen Kommunikation Regeln notwendig, um das Miteinander erfolgreich und konfliktfrei zu bewältigen. Man nennt sie reflexive Vermittlungen:

Wir verstehen unter reflexiver Vermittlung ganz allgemein, daß ein Sprecher von sich bzw. seinem emotionalen oder mentalen Zustand spricht, um sich in Relation zum Gesprächsverlauf und zum Angesprochenen zu setzen und diesen in Relation zu sich. Haferland & Paul (1996, S. 48)

Dies entwickelt sich so weit, dass diese Handlungen reziprok stattfinden. Das heißt, dass eine höfliche Handlung zwangsläufig eine höfliche, korrespondierende Gegenhandlung auslöst (*Türe aufhalten* → *Bedankenshandlung*). Die zeitliche Nähe ist jedoch keine Bedingung, da die Replik stark zeitversetzt stattfinden kann (vgl. Haferland & Paul 1996, S. 50–51), beispielsweise das spätere Bedanken für Geburtstagsgrüße.

Schwieriger ist es, das Höflichkeitsmodell auf das Herstellen von Gemeinschaft zu übertragen. Problematisch dabei ist das Fehlen von klaren Konventionen. Vielmehr kann von Höflichkeit gesprochen werden, wenn das Verhalten kongruent mit den vorherrschenden Bedingungen ist (vgl. Haferland & Paul 1996, S. 62–65). Höflichkeit ist somit in diesem Bereich stark an das Face-Konzept angelehnt (Näheres zum Face-Konzept im nächsten Kapitel), da dieses ebenso darauf fokussiert, wie das Verhältnis zwischen Handeln und Ausweichen in einer gesellschaftlichen Begegnung zu gestalten ist. Zudem steht bei der Höflichkeit zur Herstellung von Gemeinschaft nicht die Höflichkeit selbst im Vordergrund, sondern die damit verbundenen Interaktionsziele.

Zentral für den höflichen Umgang miteinander sind Konventionen, die gesellschaft-

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

lich verbindlich sind. Sie sind auch dafür verantwortlich, dass die Gesprächspartner nicht explizit ihre ‚Höflichkeiten‘ reflektieren bzw. anwenden müssen, sondern dies en passant geschieht:

Interaktionsrituale und -konventionen sind nicht Kommunikation über die Welt, sondern sie strukturieren soziale Beziehungen, indem sie die elementaren Formen sozialer Ordnung signifikant ritualisieren oder mit Konventionen versehen (Haferland & Paul (1996, S. 67))

Doch so sehr hier eine Ritualisierung vorliegt, so sehr findet stets eine Reflexion über die Interaktionen statt. So können höfliche Handlungen umgedeutet und in anderen Situationen intendiert in ihrer Bedeutung verkehrt werden (vgl. Haferland & Paul 1996, S. 67). Dies zeigt sich beispielsweise bei der Verwendung von Ironie.

Weiter stellt sich die Frage, wie diese verschiedenen Formen von (sprachlicher) Höflichkeit in Ebenen beziehungsweise Bereiche zu unterteilen sind. Grundlegend gibt es eine Formulierungsebene. Hier gilt zu analysieren, wie die Äußerungen sprachlich realisiert werden. Die zweite Ebene betrifft den interaktiven Austausch. Es befindet sich somit wenig die Formulierung, sondern vielmehr die interaktive Einbettung im Analysefokus. Die dritte Ebene thematisiert die übergreifende Verknüpfung der verschiedenen Interaktionen zu einer Sequenz. Analytisch sind sich daher die beiden letzten Ebenen sehr ähnlich (vgl. Lüger 2001, S. 8).

Festzustellen für alle Bestimmungen von Höflichkeit ist die Tatsache, dass diese schwer zu verallgemeinern sind. Jeder besitzt – in eingeschränkter Weise – ein individuelles Konzept von Höflichkeit, das sich jedoch in der Gesellschaft (insbesondere in gleichen Schichten/Gruppen) stark ähnelt, weshalb prinzipiell festzustellen ist, dass „Höflichkeit zeitraumübergreifend die Befolgung gesellschaftlicher Konventionen darstellt“ (Ankenbrand (2013, S. 514)). Dennoch kann sich die Realisierung von Höflichkeit stark unterscheiden und beispielsweise in Cliques (vgl. Hartung 1996, S. 232) sogar ins Gegenteil verkehren (bspw. Frotzeln). Höflichkeit muss daher stets aus der Perspektive der Gesprächsteilnehmer und der Situation heraus betrachtet werden, um eine adäquate Beschreibung zu erreichen.

Die Verbindung zwischen Face-Work-Strategien und Höflichkeit ist offensichtlich, da mit beiden u.a. versucht wird, eine Interaktion möglichst erfolgreich beziehungsweise positiv für alle Beteiligten zu gestalten. Dennoch ist Höflichkeit nicht mit Face-Work gleichzusetzen, wie es beispielsweise Brown & Levinson (1987) tun (vgl. Kotthoff 1998, S. 285–298). Vielmehr besteht ein hierarchisches

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

Verhältnis zwischen beiden, denn Höflichkeit ist ein Teilbereich von Face-Work (vgl. Casper-Hehne 2006, S. 89).

Casper-Hehne sieht Höflichkeit als rein konventionalisierte Form an, was jedoch für eine interaktive Betrachtung zu ‚starr‘ ist. Wie oben beschrieben, wird in dieser Arbeit Höflichkeit auch als strategische und somit weniger konventionalisierte Variante verstanden. Darüber hinaus ist Höflichkeit nicht nur in der Verwendung ehrerbietender Äußerungen oder Passivkonstruktionen zu sehen, sondern ist weiter gefasst auch im Bereich von erprobten Handlungen zu finden. Höflichkeit umfasst somit die Strategien, die die Jugendlichen anwenden, um (Online-)Kommunikation erfolgreich zu gestalten. An dieser Stelle ist auch eine Abgrenzung von Ritualen nötig, die Werlen (1979, S. 145) als „gefrorene Elemente“ beschreibt. Im Gegensatz zu Ritualen ist das höfliche Handeln der Jugendlichen als offener für Abwandlungen zu sehen, wenngleich ihre ‚Verhaltens-Sets‘ ohne gemeinsame Übereinkunft nicht funktional wären und somit ‚ritualisierte‘ gesellschaftliche, gruppenspezifische beziehungsweise kommunikationsformspezifische Verhaltensweisen die Grundlage bilden. Jedoch sind sie wandlungsfähiger und stärker adaptierbar als rituelle Handlungen, wie beispielsweise das Bekreuzigen beim Betreten einer katholischen Kirche.

Der Umgang mit kritischen Situationen betrifft wiederum den Bereich des Face-Works, da andere Strategien anzuwenden sind, weil meist nicht mehr höflich miteinander umgegangen wird. Was Konflikte sind und wie diese durch das Face-Work-Konzept von Goffman beschrieben werden können, zeigen die nächsten Kapitel.

### 4.4 Konflikte im Gespräch

Die Charakterisierung von kritischen Momenten in Gesprächen wurde vornehmlich von Kallmeyer zugänglich gemacht. In seinem Aufsatz beschreibt er sie wie folgt:

Als kritische Momente werden hier Turbulenzen der Interaktionsabwicklung verstanden; und zwar Fälle, in denen die zur Interaktionsdurchführung erforderliche Kooperativität zum Problem und damit zum Interaktionsgegenstand wird. Kallmeyer (1979, S. 59)

Für Kallmeyer entstehen kritische Momente, indem ein (oder mehrere) Gesprächsteilnehmer von den soziokulturellen und gesprächsspezifischen (Basis-)Regeln abweichen und damit eine erfolgreiche Durchführung der Interaktion nicht mehr

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

möglich ist. Somit tritt eine Kommunikationsstörung auf, die die Beteiligten lösen müssen, um das Gespräch fortsetzen zu können. Gelingt es nicht, den Konflikt zu lösen, kann ein Gespräch nicht erfolgreich sein. Kallmeyers Definition ist vor allem an der Verletzung von Regeln wie: sich gegenseitig aussprechen lassen oder das Gesicht des anderen wahren, ausgerichtet.

Spiegel hingegen weitet den Begriff aus und verwendet dafür die Bezeichnung Konflikt, den sie folgendermaßen definiert und der auch so in dieser Arbeit verwendet wird.

Entstehen Diskrepanzen, weil mindestens zwei Ideen (z. B. Gewissenskonflikt), Personen oder Gruppen in Bezug auf Sachverhalte, Verhaltens- oder Wertvorstellungen aufeinanderprallen, so handelt es sich um einen Konflikt. Ein Konflikt liegt allen oppositionellen Austragungsformen zugrunde. Dies impliziert, dass Konflikte sowohl friedlich (kooperativ) wie auch kontrovers (unkooperativ) behandelt und gelöst werden können. Spiegel (2011, S. 16)

Spiegel arbeitet somit noch expliziter die Diskrepanz zwischen Sachverhalten als Konfliktauslöser heraus. Hierunter sind die Meinungsverschiedenheiten zu zählen, die nicht aufgrund unterschiedlicher Wertevorstellungen, sondern unterschiedlicher Auffassungen entstehen. Konflikte können somit auch durch ‚geringere‘ Diskrepanzen ausgelöst werden. Ihre Definition ist somit umfänglicher und auf weitere Bereiche anwendbar.

Die Entstehung eines tatsächlichen Streits knüpft Spiegel an die Bedingung, dass unter anderem das Image des Gegenübers missachtet wird. Hierzu zählt sie auch „milde Partnerkritik“ Spiegel (2011, S. 17). Es ist natürlich zu diskutieren, ob eine milde Partnerkritik – vor allem bei Jugendlichen – tatsächlich als manifestierter Streit zu betrachten ist. Daher beschreibt Spiegel auch den emotionalen Gesprächsstil neben der Gesichtsbedrohung auf der Äußerungsebene als wesentliches Anzeichen für einen Streit (vgl. Spiegel 2011, S. 19).

Streits sind somit von einem ‚normalen‘ Streitgespräch zu unterscheiden, welches keine Partnerdiskriminierungen (vgl. Spiegel 2011, S. 17) beinhaltet. Wobei dies beispielsweise in manchen politischen Diskussionen nicht genau getrennt werden kann. Hier spielt jedoch die Rahmenbedingung eine wichtige Rolle, die besagt, dass die Gesichtsbedrohungen im politischen Austausch durchaus erlaubt sind und hierfür inszeniert werden. Ähnlich verfahren Jugendliche beim Dissen. Hier erfolgen spielerische Angriffe auf das Gegenüber, das sich ebenso zur Wehr setzt (vgl. Deppermann & Schmidt 2001, S. 79–81). Bei Diskussionen würde man hier von



## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

einem Streit sprechen, da manchmal auch ein emotionaler Ton vorherrscht und Dissen häufig aufgrund von Meinungsverschiedenheiten bzw. unterschiedlichen Vorstellungen geschieht. Tatsächlich ist den Jugendlichen (meist) bewusst, dass es sich um spielerische Angriffe handelt, weshalb kein realer Konflikt entsteht.

Wie Gesichtsbedrohungen vermieden bzw. wie sie als relevant markiert werden, wird im nächsten Kapitel beschrieben. Aufbauend auf der Grundlage von Goffman und der Weiterentwicklung von Holly (1979) wird hier ein Modell beschrieben, das den Blick insbesondere auf die Anbahnung und Vermeidungsstrategien von Konflikten richtet.

### 4.4.1 Face-Work und Konflikte

Die Vermeidung von Gesichtsbedrohungen ist üblicherweise eine zentrale Strategie, um Konflikten aus dem Weg zu gehen. Die grundlegende Arbeit hierzu ist von Goffman (1967) in seinem Essayband ‚Interaction Ritual‘ unter dem Titel ‚On Face-Work‘ entstanden.<sup>7</sup> Das Gesicht (oder Face) eines Menschen ist nicht direkt mit Ehre zu verwechseln. Es muss im jeweiligen Kontext stets neu ‚aufgebaut‘ und erhalten werden. Trotzdem spielt beispielsweise die Stellung in der Gesellschaft eine wichtige Rolle für das Face, denn Rollen- und Statusvorstellungen fließen in dessen Konstruktion ein. Jeder Interaktant hat die grundsätzliche Absicht, das Gesicht des anderen zu wahren und zu pflegen sowie das eigene zu schützen. Das Gesicht ist hierbei stets als positiv anzusehen. Dieses gegenseitige Face-Work beschreibt Goffman als rituelles Gleichgewicht, das die Gesprächsteilnehmer stets zu wahren versuchen; in Abhängigkeit von der Situation und der Gruppenregeln. Gelingt es, fühlen sich alle Teilnehmer in der Interaktion wohl, da ihr Selbstbild stimmig ist und die anderen es akzeptieren (vgl. Goffman 1967, S. 6–8).

Ist das Gleichgewicht instabil, weil Informationen über eine Person auftreten, die nicht mit dem ‚vorherrschenden‘ Face kongruent sind, so spricht Goffman von „to be in wrong face“ Goffman (1967, S. 8). Dies kann wörtlich übersetzt werden, da man sich im Umgang mit den Mitmenschen ein ‚falsches Gesicht‘ zugelegt hat, das

---

<sup>7</sup> Die deutsche Übersetzung verwendet anstelle des Original-Begriffs ‚Face‘ das englische ‚Image‘. Es gibt daher Diskussionen Holly (1979, S. 35–36), welche Begriff am passendsten ist. Da die Argumente beider Seiten berechtigt sind, wird an dieser Stelle auf eine Festlegung verzichtet und die Begriffe synonym verwendet, ebenso wie der deutsche Begriff ‚Gesicht‘. Zudem finden sich Kombinationsmöglichkeiten wie ‚Face-Threat‘ oder ‚Face-Bedrohung‘, die auch synonym verwendet werden.

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

nicht mit der Wirklichkeit übereinstimmt. Von „to be out of face“ spricht Goffman (1967, S. 8), wenn die Person keine passenden Verhaltensweisen für die Situation parat hat und sich somit nicht in die Gruppeninteraktion einfügen kann. Dies kann zu Verwirrung, Ärger und Wut führen, da man sich einerseits den Gesichtsverlust eingesteht und andererseits von den Gesprächsteilnehmern enttäuscht ist, da sie nicht das eigene Gesicht wahren (vgl. Goffman 1967, S. 8–9).

Vor einer Reduktion des Interaktionsziels auf die Strategien der Gesichtswahrung warnt Goffman ausdrücklich, indem er schreibt:

Ordinarily, maintenance of face is a condition of interaction, not its objective  
Goffman (1967, S. 12)

Verschiedene Gesprächsziele wie Informationsvermittlung, Beziehungsgestaltung oder Durchführen sprachlicher Handlungen treten nicht hinter die Gesichtswahrung zurück. Bezogen auf die Analyse von Konflikten in Gesprächen ist festzustellen, dass hier monokausale Erklärungen zu kurz greifen.

Um Gesichtsbedrohungen zu vermeiden bzw. sein Gesicht zu wahren oder zu ‚pflegen‘, gibt es verschiedene proaktive und reaktive Möglichkeiten. Goffman geht sogar so weit, dieses Repertoire an Techniken als völker- bzw. gesellschaftsübergreifend zu beschreiben, aus dem man sich jedoch gruppenspezifisch bedienen kann. Die Gesellschaft erwartet dabei, dass man die Techniken der Image-Pflege (‚Face-Work‘) kennt und sie anwenden kann. Man muss daher eine Wahrnehmungsfähigkeit erwerben, die einer dualen Perspektive folgt: Wie wirke ich auf andere und wie möchten sie auf mich wirken? Goffman unterscheidet für die Imagepflege zwei Varianten, die defensive zum Wahren des eigenen Gesichts und die proaktive zum Schützen des Partner-Images. Diese beiden Strategien können gegenläufig sein, da man zum Wahren des eigenen Gesichts evtl. das des Gegenübers verletzen muss. Aus diesem Grund ist man stets bestrebt, einen Mittelweg zu finden (vgl. Goffman 1967, S. 12–14).

Im Folgenden wird nun betrachtet, wie eine konfliktäre Situation entsteht, in dem die Teilnehmer nicht diesen Mittelweg gehen beziehungsweise eine Gesichtsbedrohung herbeiführen.

Kallmeyers Modell zur „interaktiven Verarbeitung von Basisregelverletzungen“ beschreibt die Entwicklungsstufen hin zu einem kritischen Moment bzw. zu dessen Beendigung:

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

- Basisregelverstoß
- Demonstrative Verweigerung
- Manifestationen der Betroffenheit
- Offenlegung der Störungsdefinition
- Aktivitäten der Renormalisierung (vgl. Kallmeyer 1979)

Den Begriff der Basisregeln fasst er sehr weit, womit sich ein breites Spektrum an möglichen ‚Konfliktauslösern‘ ergibt. Kallmeyer (1979, S. 64–66) nennt dabei als empirische Grundlage Untersuchungen von Garfinkel (‚breaching experiments‘) oder Grices Konversationsmaximen.

Zusammenfassend sind als übergreifende Phasen eines Streits „Anlass, Eskalation, Beendigung und Nachverbrennung [zu nennen]“ Luginbühl (2003, S. 70). Das bedeutet, es muss ein Ereignis auftreten (Anlass), das die Betroffenen als problematisch ansehen (Eskalation). Anschließend lösen die Beteiligten den Zwischenfall (Beendigung), nicht behandelte Image-Verletzungen können anschließend verarbeitet werden (Nachverbrennen).

Da alle Streitmodelle insbesondere auf die Austragung bzw. die Eskalation des Konfliktes fokussieren, fehlt in der Literatur ein feingliedriges Stufenmodell für den Bereich von Anlass bis zur Entstehung eines Streits. Denn gerade hier finden häufig die proaktiven Deeskalationsstrategien statt, die das Ausbrechen eines Streits verhindern. Dies ist von Bedeutung, da die Jugendlichen des Korpus vor der ernsthaften Manifestierung eines Konflikts (unter Freunden) dessen Vermeidung anstreben.

Folgendes erweiterte Stufenmodell (in Anlehnung an Goffman 1967 und Holly 1979) dient daher zur Beschreibung der Konflikthanbahnung und Konfliktvermeidung:

1. Äußerungselement bzw. Handlung
2. Wahrnehmung der Interaktion
  - a. Einordnung als ungewollte Gesichtsbedrohung
  - b. Einordnung als inszenierte Gesichtsbedrohung
  - c. Einordnung als zufällige Gesichtsbedrohung
  - d. Einordnung als intendierte Gesichtsbedrohung (negative Auffassung des Elements bzw. der Handlung)

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

3. Handlungsentscheidung
  - a. Thematisierung der Gesichtsbedrohung
  - b. Replik durch eine eigene Gesichtsbedrohung
4. Korrektive Prozesse
  - a. Angebot („offering“)
  - b. Kompensation
  - c. Selbstbestrafung
5. Akzeptanz der Wiedergutmachung (auch implizit möglich)

Zu Beginn jedes Konflikts steht ein Element, das diesen auslöst. Im Modell wird jedoch bewusst darauf verzichtet, dieses als kritisches Element zu bezeichnen. Ursache hierfür ist, dass der Person oftmals nicht der gesichtsbedrohende Charakter der Äußerung bzw. der Handlung bewusst ist. Zudem ist die Differenzierung zwischen Element und Handlung von Bedeutung. Oftmals thematisiert die Literatur nur Äußerungen, die zu einem Konflikt führen. Handlungen, die das Gegenüber als gesichtsbedrohend empfindet (beispielsweise offline gehen, ohne sich abzumelden), sind ebenso Auslöser.

Der zweite Schritt, „die negative Auffassung des Elements bzw. der Handlung“ ist der bedeutendste, wenngleich auch am schwierigsten zu bestimmende. Dies liegt an der fehlenden direkten Nachweisbarkeit. Ob etwas als gesichtsbedrohend wahrgenommen wird, hängt von Faktoren wie: Situation, Beteiligte, Vorausgegangenes... ab. Die Entscheidung, etwas als unangemessen zu empfinden und dieses als relevant zu markieren, läuft verdeckt ab und ist nur durch die Prozessergebnisse sichtbar. Somit bleibt diese für die Entstehung von Konflikten zentrale Gelenkstelle im (Unter-)Bewusstsein der Beteiligten.

Ausschlaggebend für den Grad bzw. das prinzipielle Durchführen einer Reaktion ist nach Goffman (1967, S. 14–15) die Verantwortlichkeit des Gesichts-Bedrohenden. Er nennt hierfür drei Varianten:

1. Die ungewollte Gesichtsbedrohung
2. Die zufällige Gesichtsbedrohung
3. Die intendierte Gesichtsbedrohung

Die ungewollte Gesichtsbedrohung führt der Verursacher nicht absichtlich aus, sie gilt oft als „faux pas“. Die zufällige Gesichtsbedrohung erfolgt während der Inter-

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

aktion, ihre negative Auswirkungen sind nicht geplant, wenngleich sie der Ausführende dennoch in Kauf nimmt. Die dritte Stufe ist die intendierte Gesichtsbedrohung, die absichtlich erfolgt (vgl. Goffman 1967, S. 14–15).

Beschreibt man diese Varianten mit einer juristischen Definition, so ist von fahrlässigem, grob-fahrlässigem sowie vorsätzlichem Handeln<sup>8</sup> zu sprechen. Ob man auf die Gesichtsbedrohung reagiert, hängt somit stark von der Zuweisung zu einer der drei Möglichkeiten ab. Dies ist wiederum stark von der Gruppen-Norm abhängig. In ‚gehobenen Gesellschaften‘ wird die zufällige Gesichts-Bedrohung selten offen thematisiert, da man dadurch sein eigenes Face (bei einer Fehleinschätzung der Intendiertheit der Bedrohung) verletzen würde. In einer ‚Straßen-Gang‘ würde diese zufällige Gesichtsbedrohung dennoch eine Reaktion auslösen, da die Hemmschwelle niedriger ist und man durch die fehlende Reaktion auf eine Gesichtsbedrohung sein eigenes Image gefährden würde.

Als vierte Variante wird an dieser Stelle die inszenierte Gesichtsbedrohung eingeführt. Hierunter ist das unter Jugendlichen weitverbreitete Dissen, Frotzeln oder Foppen zu verstehen. Diese sprachlichen Handlungen sind (inhaltlich) offensichtliche Gesichtsbedrohungen, welche jedoch die Teilnehmer inszenieren. Das heißt, die Image-Bedrohung ist nur gespielt und führt somit zu keiner negativen Reaktion des Gegenübers. Zentral sind jedoch der Vertrautheitsgrad sowie die situativen Bedingungen der Interaktion, um die Gesichtsbedrohung als gespielt und nicht als ernsthaft interpretieren zu können.

Entscheidet sich der Betroffene für eine Reaktion, so kann dies entweder die Thematisierung des als negativ empfundenen Elements/Handlung oder die Durchführung einer eigenen Gesichtsbedrohung sein. Ein Angriff auf das Face des Gegenübers empfinden dabei die meisten als Ausgleichshandlung, da der andere nun ebenfalls ‚geschädigt‘ ist; wohl wissend, dass hierdurch die Situation weiter eskalieren kann. Das Thematisieren der Gesichtsbedrohung hat hingegen oft die Absicht, die Eskalation durch eine Problemklärung zu vermeiden (vgl. Goffman 1972, S. 156).

Schwierig ist hierbei, dass man sich beim Thematisieren sicher sein muss, dass das Gegenüber diese Handlung willentlich ausführt, da man sonst selbst als ‚Streitverursacher‘ wahrgenommen werden kann, wenn das Gegenüber behauptet, dies nicht

---

<sup>8</sup> Goffman (1972) beschreibt in der Überarbeitung seines Artikels die Böswilligkeit (intendierte Gesichtsbedrohung) ebenfalls mit dem Begriff Vorsatz (‚willful‘).

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

so gemeint zu haben (vgl. Kallmeyer 1979, S. 86). Diese Problematik betrifft jedoch jede Form von negativer bzw. hinweisender Replik, da der vermeintliche Verursacher der Gesichtsbedrohung – wie bereits oben erwähnt – diese eventuell unabsichtlich ausführt und sich somit keiner Schuld bewusst ist. Antwortet man ebenfalls mit einer Gesichtsbedrohung, ist man sich aber meist der möglichen Konsequenzen bewusst und nimmt eine Fehlbewertung in Kauf.

Zur Vermeidung dieser Konsequenzen ist es jedoch möglich, eine ‚set-up question‘ zu formulieren, die eine Annäherung an die Verbalisierung einer Gesichtsbedrohung ist, indem man dem Gegenüber den ersten Schritt, beispielsweise durch Anstarren oder Räuspern, überlässt (vgl. Goffman 1972, S. 156).

Nach einer Darstellung der verschiedenen Stufen bzw. Möglichkeiten eines Konflikts soll im nächsten Kapitel dargestellt werden, wie kritische Situationen vor deren Entstehung vermieden, und anschließend wie diese im Nachhinein beendet werden können.

### **4.4.1.1 Proaktive Konfliktvermeidung**

Goffman nennt diese vorsorgliche Konfliktvermeidung ‚avoidance process‘. Er zählt darunter das prinzipielle Vermeiden von Situationen bzw. Gesprächen, die zu einer Gesichtsbedrohung führen könnten. Ist eine voraussichtliche Konflikt-Situation nicht abwendbar (beispielsweise ein Nachbarstreit über ein Grundstück), so versucht man meist einen Vermittler einzuschalten (vgl. Goffman 1967, S. 15).

Diese Strategien setzen früh im Prozess an und sind somit kaum analysierbar, da bereits vorab jeglicher Form der Interaktion ausgewichen wird. Das Vermeiden des Kontakts mit einer ungeliebten Person auf einer Feier geschieht mithilfe dieser Vermeidungsprozesse.

Findet jedoch eine Interaktion statt, so führt Goffman die sogenannten ‚defensive measures‘ an, die der Person helfen, sich nicht in eine missliche (Gesprächs-)Lage zu begeben. Problematisch sind insbesondere Themen oder Handlungen, die nicht mit dem eigenen Face zu vereinen wären. Daher gibt es zwei Strategien: Die erste besagt, dass die Person versucht, Heiklem durch Themen- oder Handlungsänderungen aus dem Weg zu gehen. Die andere Strategie besteht darin, die eigenen affektiven Äußerungen zu minimieren, um herauszufinden, welche Verhaltensweisen die anderen akzeptieren (vgl. Goffman 1967, S. 16).

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

Die erste Strategie benötigt insbesondere ein Verständnis für kritische Themen/Situationen. Auch ist hier bereits abzuschätzen, wie die anderen auf die Themen reagieren könnten. Denn ein kategorisches Wechseln von Themen könnten die anderen wiederum als egoistisches und somit gesichtsbedrohendes Handeln ansehen. Die Zurückhaltung der persönlichen ‚Linie‘ beziehungsweise Wünsche ist dabei häufig anzutreffen, da dies in unbekanntem Kontext zudem als höflich angesehen wird.

Jedoch ist es in einer Konversation oftmals nötig, Forderungen bzw. Aussagen zu treffen; die hierbei verfolgte Strategie fasst Goffman wie folgt zusammen:

Any claims regarding self may be made with belittling modesty, with strong qualifications, or with a note of unseriousness; by hedging in these ways he will have prepared a self for himself that will not be discredited by exposure, personal failure, or the unanticipated acts of others Goffman (1967, S. 16).

Ist man also gezwungen, Forderungen zu stellen, so werden diese möglichst abgeschwächt bzw. mit einem lustigen Ton versehen, um eine mögliche Gesichtsbedrohung zu vermeiden. Fehler können so als nicht-intendiert bzw. als unernst markiert werden.

Zu den ‚defensive measures‘ führt Goffman darüber hinaus ‚protective maneuvers‘ an, die bei der proaktiven Gesichtswahrung dienlich sind. Diese betreffen nun nicht mehr das eigene Face, sondern das der anderen. Ein zentrales Mittel ist der respektvolle Umgang mit den Kommunikationspartnern. Ist man sich bewusst, welche Themen oder Situationen ihr Face verletzen könnten, so meidet man diese. Ebenso wichtig ist das Verwenden von offenen Formulierungen und Heckenausdrücken (was auch im Bereich der ‚defensive measures‘ stattfindet), mit dem das Gesicht der anderen gewahrt wird (vgl. Goffman 1967, S. 16–17). Beispielsweise: ‚könntest du mir evtl. irgendwie helfen?‘

Kurz vor einer Handlung bietet sich dem Verursacher jedoch die Möglichkeit, einen ‚request‘ (Ersuchung/Anfrage) zu äußern. Hiermit erfragt man bei den Beteiligten, ob man die nachfolgende Gesichtsbedrohung ausführen darf (vgl. Goffman 1972, S. 114). Zum Beispiel: „Kann ich etwas Kritisches anmerken?“. Stimmt der andere dieser Handlung zu, ist nicht von einer (wirklichen) Gesichtsbedrohung auszugehen, da das Gegenüber diese nicht als solche deklariert, indem es sie erlaubt.

Kommt es jedoch zu einer Handlung, die als Gesichtsbedrohung angesehen werden könnte, so ergeben sich drei weitere Möglichkeiten, diese vor den anderen Personen

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

zu ‚verbergen‘.

Tritt eine Situation ein, beispielsweise ein ‚grober‘ Rechtschreibfehler beim Chatten, so kann man dies durch Nichtbeachten überspielen. Das gilt natürlich auch für eine Gesichtsbedrohung, die eine andere Person auslöst und auf die man nicht reagiert. Weiter nennt Goffman das Herabspielen von Face-Bedrohungen. Hier ist eine Bedrohung relevant, die anderen oder man selbst markieren sie jedoch als weniger problematisch. Die dritte Variante ist das Verheimlichen einer Gesichtsbedrohung. Zentral ist dabei, dass sie alle als relevant einstufen, jedoch durch Abwenden dem Verursacher die Möglichkeit bieten, die Situation zu bereinigen. Beispielsweise wenn ein Glas auf den Boden fällt und man es ‚unbemerkt‘ aufhebt (vgl. Goffman 1967, S. 17–18).

Bei den letzten beiden ist jedoch zu diskutieren, ob diese überhaupt zu den proaktiven Strategien zählen. Sie setzen nämlich voraus, dass die Beteiligten die Gesichtsbedrohung als solche bewerten. Somit tritt eine konfliktäre Situation auf, die jedoch nicht durch das Ansprechen der Problematik, sondern durch Herunterspielen oder Übersehen gelöst wird. Man reagiert somit aktiv auf eine Bedrohung und vermeidet sie nicht im Vorneherein. Jedoch empfindet man die Reaktion nicht als so gravierend, dass man sie gesondert thematisieren muss. Am besten lassen sich diese Handlungen im Transitionsbereich zwischen den proaktiven und den reaktiven Strategien zur Konfliktvermeidung einordnen.

Eine weitere Konfliktvermeidungsstrategie, die sich zwischen beiden Bereichen befindet, ist die Sprache des indirekten Hinweisens. Mit Witzen oder Anmerkungen kann das Gegenüber einen Hinweis auf ein Fehlverhalten geben. Dies geschieht meist unauffällig per Zeichensprache (beispielsweise Zwinkern) oder durch Doppeldeutiges. Dies ermöglicht nämlich beiden Parteien, eine direkte Gesichtsbedrohung zu vermeiden. Der Betroffene spricht eine Gesichtsbedrohung nicht offiziell an und der Empfänger bzw. Verursacher dieser kann die Signale annehmen und sein Verhalten ändern, ohne erkennen zu geben, dass er einen Fehler gemacht hat (vgl. Goffman 1967, S. 30).



#### **4.4.1.2 Reaktive Konfliktvermeidung**

Tritt ein Ereignis auf, das die Beteiligten als nicht-akzeptabel betrachten, so ist es nicht mehr möglich, dieses durch proaktive Strategien zu vermeiden, da die Gesichtsbedrohung nicht mehr abwendbar bzw. zu leugnen ist.

Die nun auszuführende Strategie nennt Goffman ‚corrective process‘. Dieser korrektive Prozess beinhaltet verschiedene Stadien, die auf eine Wiederherstellung der ‚rituellen Ordnung‘ abzielen. Goffman benutzt den Begriff ‚rituell‘ aufgrund der Besonderheit des Faces:

One's face, then, is a sacred thing, and the expressive order required to sustain it is therefore a ritual one. Goffman (1967, S. 19)

Zentral ist dabei das Durchführen einer Ausgleichs- beziehungsweise Austauschhandlung (‚corrective interchange‘), die sich in folgende Schritte gliedert.

- *Herausforderung* (‚challenge‘)

In diesem Schritt bewerten die Beteiligten die Gesichtsbedrohung als relevant und fordern den Verursacher auf, diese Handlungen zu unterlassen und die Situation wieder ‚auf Spur zu bringen‘ (vgl. Goffman 1967, S. 20). Dieser Schritt ist natürlich auch für die Beteiligten kritisch, da sie durch diese Bewertung selbst eine Gesichtsbedrohung (du verhältst dich nicht passend) auslösen können.

Goffman ergänzt diesen Bereich in seinem neueren Aufsatz durch Einspruchsmöglichkeiten vonseiten des Verursachers. Er kann nämlich behaupten, die Tat nicht begangen zu haben (‚traverse‘) (vgl. Goffman 1972, S. 109).

- *Angebot* (‚offering‘)

Hat der Beschuldigte sein Fehlverhalten eingesehen, so hat er zwei Möglichkeiten, ein Angebot für eine Ausgleichshandlung abzugeben. Doch bevor er dies tut, bleiben ihm weiterhin Strategien, um die Gesichtsbedrohung ohne eine Entschädigung zu korrigieren. Diese Handlungen nennt Goffman *Erklärungen*:

Eine Variante ist es, zu erläutern, dass die ausgeführte Handlung als Scherz gemeint oder aufgrund von Sachzwängen nicht vermeidbar war. Auch eine Attribuierung als bedeutungslos ist möglich (vgl. Goffman 1967, S. 20–21). Zudem kann man angeben, dass sich der Sachverhalt anders darstellt (beispielsweise stieß ein Mann eine Frau weg, um sie vor dem herunterfallenden Kronleuchter zu retten). Ebenso ist es möglich zu erläutern, dass man die Tat zwar vollzog, jedoch die Umstände nicht kannte und man dadurch nicht die sonst gebotene Handlung durchführte. Auch

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

kann man beispielsweise Trunkenheit oder andere (gesundheitliche) Beeinträchtigungen zur ‚Milderung‘ anführen (vgl. Goffman 1972, S. 109–112)

Die zweite Möglichkeit ist, die Handlung als nicht eigenverantwortlich (man wurde beispielsweise von jemandem aufgefordert, den negativen Pinnwandeintrag zu verfassen) zu beschreiben (vgl. Goffman 1967, S. 20–21).

Eine weitere Möglichkeit sind Entschuldigungen:

Goffman bezeichnet sie als:

An apology is a gesture through which an individual splits himself into two parts, the part that is guilty of an offense and the part that dissociates itself from the delict and affirms a belief in the offended rule. Goffman (1972, S. 113)

Bestandteile einer Entschuldigung sind dabei insbesondere das Bekümmertsein und die Unterstützung von Sanktionen gegen sich selbst. Selbstkritik ist somit ein zentrales Element der Entschuldigung (vgl. Goffman 1972, S. 113). Beispielsweise aus dem Korpus: *ow :-D tut mir sorry... | karol muss bestraft werden.*

Sind diese einfachen Formen der Wiederherstellung der rituellen Ordnung nicht möglich, so sind zwei tiefer gehende Handlungen nötig. Es ist möglich, eine *Kompensation* für den entstandenen Schaden anzubieten oder eine *Selbstbestrafung* auszuführen, was jedoch eher bei schwerwiegenden Fällen in Betracht zu ziehen ist. Ziel dieser Handlungen ist es, zu zeigen, dass man tatsächliche Reue für sein Verhalten übt und die Gesichtsbedrohungen nicht als Lappalien abtut. Man verdeutlicht nämlich, dass einem die Gesprächsteilnehmer und deren Face nicht unwichtig, sondern von großer Bedeutung sind. Dies zeigt auch, dass die rituelle Ordnung dem Verursacher sehr wichtig ist, da er sie durch die Selbstbestrafung (was die intensivste Handlung darstellt) versucht, unter allen Umständen aufrecht zu halten (vgl. Goffman 1967, S. 21–22).

Im dritten Schritt akzeptieren die anderen die Wiederherstellungsversuche des Verursachers, womit ihm die Möglichkeit für den letzten Schritt, dem Dank für die Gewährung der Chance, sich für sein Fehlverhalten zu rechtfertigen bzw. dieses wiedergutzumachen, gegeben ist. Vor allem bedankt er sich jedoch für die Vergebung, die die anderen ihm ausgesprochen haben (vgl. Goffman 1967, S. 22).

Bei kleinen Zwischenfällen geschieht es jedoch oftmals, dass beide Parteien (Verursacher und Opfer) sich gleichzeitig rechtfertigen. Als Beispiel dient der Zusammenprall zweier Menschen auf der Straße, wobei sich beide entschuldigen, obwohl nicht

## Methodische und theoretische Rahmenbedingungen

klar ist, wer der Verursacher ist oder bei gleichzeitigem Sprechen während einer Diskussion. Ziel ist es nämlich, die rituelle Ordnung auf jeden Fall aufrechtzuerhalten, auch wenn man sich nicht für den Verursacher hält (vgl. Goffman 1967, S. 27).

Eine Erweiterung des Face-Work-Konzepts erfolgt durch Brown & Levinson (1987). Sie differenzieren den Begriff des Faces in Anlehnung an Goffman weiter aus und fügen ihm neben dem bereits bekannten positiven Face – das nach Anerkennung sucht – ein negatives Face, das die persönliche Freiheit und Individualität anstrebt, hinzu:

- (i) 'face', [is] the public self-image that every member wants to claim for himself, consisting in two related aspects:
  - (a) negative face: the basic claim to territories, personal preserves, right to non-distracion – i.e. to freedom of action and freedom from imposition
  - (b) positive face: the positive consistent self-image or 'personality' (crucially including the desire that this self-image be appreciated and approved of) claimed by interactants Brown & Levinson (1987, S. 61)

In der Dissertation wird jedoch das grundlegende Face-Work-Konzept von Goffman verwendet, da dieser die schematischen Abläufe von Gesichtsbedrohung, -wahrung und -reparatur detaillierter herausarbeitet. Zudem ist der universelle Gültigkeitsanspruch bei Brown und Levinson kritisch zu betrachten, wie Hartung (1996, S. 232) zeigt. Er moniert damit insbesondere das deduktive Vorgehen, das diesem Ansatz zugrunde liegt. Goffman hingegen hat seine Erkenntnisse aus seinen Beobachtungen heraus gewonnen. Insbesondere die enge theoretische Fassung des Konzepts von Brown und Levinson auf die Aspekte positive/negative-Face wird häufig kritisiert, da hierdurch Weiterentwicklungen der ‚gelebten‘ Höflichkeit nicht vielschichtig abgebildet werden (vgl. Ankenbrand 2013, S. 38–40). Auch ist ein ‚universeller‘ Anspruch auf Gültigkeit problematisch, da kulturelle Unterschiede bedeutend sind, wie Ide (1989) im Japanischen zeigt. Auch Kotthoff (1998) stimmt dieser Kritik zu.



# 5 Korpusbeschreibung

## 5.1 Datenerhebung

Dieses Kapitel beschreibt die Durchführung der Datenerhebung im Bereich der technischen, organisatorischen sowie rechtlich/ethischen Umsetzung. Zudem erfolgt eine kurze Beschreibung der Probanden.

### 5.1.1 Technische Umsetzung

Dieser Abschnitt thematisiert die technische Realisierung der Aufnahmen.

#### **Aufnahmeverfahren der Audioaufzeichnung**

Für die Audioaufzeichnungen wurde der Recorder R-09HR Roland (2012) verwendet. Er eignet sich sehr gut für die Aufnahmen, da er einfach für die Schüler zu bedienen ist und mit herkömmlichen Batterien funktioniert, die leicht zu wechseln sind. Zudem lassen sich Umgebungsgespräche mit dem eingebauten Mikrofon, im Gegensatz zu einem Richtmikrofon, besser aufzeichnen. Hierdurch sind die Gespräche mit Nebstehenden besser zu verstehen. Die Aufzeichnungen werden mit dem MP3-Codec und einer Bitrate von 128KB/s gespeichert, was für den geforderten Anwendungsbereich einen guten Kompromiss zwischen Detailgenauigkeit der Aufnahme und Speicherplatz darstellt, da bei Gesprächsaufzeichnungen ab einer Bitrate von 128KB/s kaum hörbare qualitative Unterschiede vorhanden sind.

#### **Aufnahmeverfahren der Bildschirmaufzeichnung**

Das sogenannte Screen-Capturing ist eine Methode, um Bildschirminhalte aufzuzeichnen (vgl. Beißwenger 2007, S. 296). Hierbei nimmt eine Software den Bildschirminhalt, welcher auf dem Monitor zu sehen ist, als fortlaufende Videoaufzeichnung auf. So sind Mausbewegungen, animierte Bilder oder Videos aus dem Betrachtungswinkel des Nutzers zu sehen. Dies ist für die Analyse der Online-Kommunikation bedeutend, da beispielsweise nur so der Produktionsprozess von

## Korpusbeschreibung

Texteingaben nachvollzogen werden kann<sup>9</sup>.

Die Wahl dieses Verfahrens ist für die umfassende Darstellung der Online-Interaktionen unabdingbar. Tuor (2009), Voigt (2011) und Bühler (2012) greifen in ihren Untersuchungen zur Online-Kommunikation nur auf Daten zurück, die öffentlich verfügbar sind. Diese Vorgehensweise ist zwar einfacher und die gewonnenen Daten liegen bereits in Textform zur Weiterverarbeitung vor, jedoch kann man hierdurch nur einen Teil der tatsächlich stattfindenden Kommunikation erfassen. Die nicht-öffentliche Kommunikation von Chat, Nachrichtendienst oder Pinnwandeinträgen bzw. Bildkommentaren in privaten Profilen lässt sich mit dieser Erhebungsmethode nicht betrachten. Doch genau diese unterscheiden das SchülerVZ von einem klassischen Forum, da die Nutzung von nicht-öffentlichen Kommunikationsformen einen großen Anteil der Online-Aktivitäten der Schüler ausmacht. Mit diesen nicht-öffentlichen Äußerungen sind beispielsweise oftmals erst die Beweggründe für die *Veröffentlichung* von Aussagen oder Bildern nachvollziehbar.

Für die Datenerhebung wird die von Studenten der École Centrale Paris entwickelte Software *VLC media player* eingesetzt. Neben dem primären Einsatzzweck zum Abspielen verschiedener Videoformate besitzt sie zusätzlich die Möglichkeit, den Bildschirminhalt aufzuzeichnen (vgl. VideoLAN 2012). Der VLC-Player wurde ausgewählt, da er im Gegensatz zu anderer Screen-Capuring-Software frei zu konfigurieren ist. Andere Programme wie TechSmith (2012) oder CamStudio (2012) sind nicht für eine automatische Aufnahme einsetzbar. Der VLC-Player lässt sich mittels eines Batch-Skripts (eine Stapelverarbeitung in Microsoft Windows) so einstellen, dass zeitgleich mit dem Starten des Computers die Aufnahme beginnt und mit dem Beenden stoppt. Das für diese Arbeit programmierte Skript wurde mithilfe verschiedener Anleitungen aus dem Internet erstellt. Der Programmaufruf läuft über zwei verschiedene Skripte ab. Das erste Skript startet das zweite Skript und beendet sich selbstständig. Das zweite Skript hat mehrere Funktionen. Es startet den VLC-Player, der eine Bildschirmaufnahme mit folgenden Parametern anfertigt: Framerate sechs Bilder pro Sekunde, eine Verkapselung als H264-Codec, eine Bitrate von

---

<sup>9</sup> Vergleiche hierzu auch Beißwenger (2007, S. 287–307), der für die Untersuchung der Chat-Kommunikation zusätzlich die Blickrichtungen der Nutzer aufzeichnet. Diese Herangehensweise kann die Interaktionen noch umfassender darstellen, jedoch tritt hierbei der Effekt des Beobachterparadoxons verstärkt auf. Zudem ist es nicht Ziel dieser Dissertation, die Aktivitäten der Jugendlichen vor dem Bildschirm mit in die Analyse einzubeziehen, da nur die sprachlichen Interaktionen auf dem Bildschirm untersucht werden.

700kb/s und eine Reduzierung der Bildschirmgröße auf 80%. Diese Werte bedingen eine nicht zu starke Belastung der CPU. Bei höheren Frameraten und einer höheren Auflösung müssen die Computer sehr viele Daten berechnen, was den PC stark verlangsamt und die Jugendlichen in ihren Interaktion am PC behindern würde.

Mittlerweile sind andere Parameter verwendbar, da heutige Computer leistungsfähiger sind und mehrere Rechenkerne besitzen (im Vergleich zum Erhebungsbeginn 2010), wobei eine Erhöhung der Auflösung auf 100% (scale=1.0) und der Bitrate die meisten Vorteile bietet. Evtl. könnte die Framerate auf 10 erhöht werden, weitere Steigerungen tragen nicht fundamental zum einfacheren Transkribieren oder zu einer höheren Detailvielfalt bei. Der H264-Codec bietet sich an, da er die Aufnahmen sehr platzsparend speichert und beispielsweise nur die sich ändernden Flächen neu berechnet. Der Nachteil ist jedoch, dass er für Dateifehler anfällig und rechenintensiver als beispielsweise der MPEG2 Codec ist (vgl. Axis Communications 2008).

Darüber hinaus werden die Aufnahmen mit Datum und Uhrzeit versehen, um eine bessere Ordnung zu ermöglichen. Zudem ermöglicht das Hinzufügen eines Mauszeiger-Icons die Verfolgung von Mausbewegungen in der Aufnahme.

Das Aufnahmeskript startet neu, sobald ein Proband den VLC-Player versehentlich beendet. Dies ist möglich, da es im Hintergrund aktiv bleibt und das Fenster, in dem es läuft, nicht beendet wird. Fahren die Benutzer der Computer herunter, beendet der VLC-Player automatisch die Aufnahme und speichert sie.

Die verwendeten Skripte sehen wie folgt aus:

Das Start-Skript:

```
@echo off
cd C:\Users\Proband\Documents\Recorder
start /MIN record.bat
exit
```

Das Aufnahme-Skript:

```
@echo off
:batchstart
@echo Aufnahme laeuft, bitte das Fenster nicht beenden!!!
FOR /F "tokens=1-3 delims=/ " %%I IN ('DATE /t') DO SET mydate=%%K_
%%J_%%I
FOR /F "tokens=1-4 delims=: " %%M IN ('TIME /t') DO SET mytime=%%
%M_%%N_%%S
start /wait VLCPortable.exe --no-qt-notification --qt-start-minimized --no-osd
```

## Korpusbeschreibung

```
screen://          --screen-mouse-image      cursor.png          :screen-fps=6  
:sout=#transcode{vcodec=h264,vb=700,scale=0.8}:std{access=file,dst=Auf-  
nahme%mydate%_%mytime%.mp4}  
@echo Neustart Recorder Bitte das Fenster nicht beenden!!!  
goto :batchstart  
End
```

### 5.1.2 Praktische Umsetzung

Zu Beginn der Erhebung fand „virtual fieldwork“ Androutsopoulos (2014, S. 77) statt, um sich mit den ersten Verhaltens- und Kommunikationsweisen der Jugendlichen vertraut zu werden. Die Untersuchung wurde im Bereich der screen-data-collection, genauer dem sampling by individual or group, durchgeführt (vgl. Androutsopoulos 2014, S. 78–79).

Der folgende Abschnitt erläutert näher, wie diese Erhebung technisch realisiert wurde.

#### Probandengewinnung

Als Probanden wurde eine 8. Klasse einer Realschule im Raum Baden-Württemberg gewählt.

Für sämtliche Schüler der Klasse wurde eine Informationsveranstaltung zur Studie durchgeführt. Zudem erhielten sie Informationsmaterial und Einwilligungserklärungen für ihre Eltern, die mit Ja oder Nein angekreuzt werden konnten. Hierbei fand sich eine Jungengruppe, die bereit war, an der Untersuchung teilzunehmen.

Mit den Eltern der Jungen wurde jeweils ein ausführliches Gespräch durchgeführt und die Vorgehensweise der Untersuchung dargelegt. Hierbei äußerten die Eltern, dass sie die Aufzeichnung von Gesprächen innerhalb der Familie nicht wünschen. Dies wurde auch so mit den Probanden vereinbart, da dies für die Untersuchung ohnehin nicht relevant war.

Von den anderen Schülern der Klasse widersprach nur eine Familie der Verwendung der Daten ihres Kindes. Die anderen Eltern stimmten einer Verwendung der Inhalte, die die Jugendgruppe einsehen konnte, zu. Dies ist bedeutend, da die Kommunikation nicht nur innerhalb der Jungengruppe, sondern auch mit ihren Freunden beobachtet werden soll.



### **Audioaufzeichnungen**

Die Jugendlichen erhielten jeweils einen der oben genannten Audiorecorder, um ihre Gespräche mit anderen aufzuzeichnen. Zusätzlich bekamen sie Batterien, um die Geräte selbst langfristig mit Strom zu versorgen.

Vor Beginn der Aufzeichnung wurden die Jugendlichen in die Handhabung der Geräte eingewiesen und gemeinsam einige Testaufnahmen durchgeführt. Ziel war es, technische Probleme im Voraus zu vermeiden und Schwierigkeiten zu erkennen. Es traten keinerlei Probleme bei der Handhabung der Geräte auf.

Nach dem ersten Aufzeichnungstag wurden die Jugendlichen besucht und die Audiodaten gesichert, um die Aufnahmequalität zu überprüfen. Hierbei zeigten sich jedoch keine Probleme. Aus diesem Grund erfolgten die weiteren Besuche in einem größeren Abstand (2–3 Tage), um die Probanden nicht zusätzlich zu belasten beziehungsweise das Beobachterparadoxon gering zu halten.

Die Aufzeichnungen erfolgten im Zeitraum von einer Woche, wobei insgesamt 41 Stunden an Audiomaterial entstanden.

### **Videoaufzeichnungen**

Die Videoaufzeichnungen wurden ebenfalls zuvor mit den Jugendlichen getestet. Hierbei erfolgte die Installation der Software auf ihren Rechnern vor dem eigentlichen Aufnahmezeitraum, um Fehler zu vermeiden. Zudem wurde eine individuelle Anpassung des Programms an die Leistungsfähigkeit der Rechner der einzelnen Jungen durchgeführt, um die alltägliche Nutzung der PCs nicht zu beeinträchtigen. Auch erhielten sie eine Einweisung, wie sie die Aufnahmen pausieren können, damit beispielsweise eine Nutzung des PCs durch die Eltern zu ermöglichen.

Das Sichern der Videodaten erfolgte jeweils zeitgleich mit den Audiodaten, um die Probanden zeitlich nicht zu stark zu fordern. In die Auswertung gingen 166h Videomaterial ein.

### **5.1.3 Transkription**

Die Transkription der Daten erfolgte mithilfe einer Tabellenstruktur. Auf der linken Seite sind der Video-Dateiname und der Zeitcode angegeben. Rechts davon befindet sich der transkribierte Inhalt. Als weitere Spalte findet sich zudem eine Kommentarzeile, in der die Handlung kurz zusammengefasst werden kann bzw. Gedanken zur Gesprächssequenz formuliert werden können.

## Korpusbeschreibung

Das sonst übliche Verfahren, verschiedene Personen zur Transkription einzusetzen, um eine möglichst objektive Sichtweise zu erhalten (vgl. Sager 2001, S. 1067), ist bei diesem Vorgehen nicht nötig, da nur das ‚Abtippen‘ der Bildschirminhalte und keine Interpretation des Geschriebenen erfolgt (beispielsweise bei der Festlegung der Betonung oder dem Verständnis von undeutlichen Passagen).

Das Korpus besteht aus ca. 52000 Token, wobei sich die Gewichtung der Anzahl stark vom jeweiligen Probanden und dessen Kommunikationsverhalten unterscheidet.

### Transkriptionskonventionen

Für die Transkription wurden individuelle Regeln entworfen. Diese sollen hier nur der Vollständigkeit halber erwähnt sein, da in dieser Arbeit der Text neu formatiert wurde.

[ ] – Innerhalb dieser Klammer befindet sich der transkribierte Text.

%u% – Beschreibt den Umbruch innerhalb eines Textabschnittes (Absatz).

**Max**[ ] – Der Name vor der Klammer gibt den Schreiber an.

**an Ole Max**[ ] – Der zweite Zusatz definiert den Empfänger der Nachricht

**ICQ an Ole Max** [ ] – Der Präfix **ICQ** beschreibt die Art der Nachricht. Weiter gibt es noch ( **PK** – Plauderkasten, **NR** – Nachricht, **PW** – Pinnwandeintrag, **FS** – Funkspruch, **BF** – Buschfunk)

Interaktionen, beispielsweise das Betrachten des Buschfunks, werden wie folgt transkribiert:

**Max SA BF** (Max schaut an BF)

Die Länge der Interaktion wird jeweils durch eine neue Tabellenzeile bestimmt, die die nächste Interaktion mit Zeitmarke beinhaltet. Zur Erleichterung erfolgt ein Verzicht auf das Ausschreiben der Probandennamen der Jungen (J= Janosch).

**00:57:08      ICQ an Maria J**[bg bin essen]

**00:57:12      ICQ an Susi J**[ich bin essele bgle]

Finden sich innerhalb eines Transkripts vom Nutzer eingefügte Absätze (beispielsweise auf Pinnwänden), werden diese entweder mit dem Zeichen | hervorgehoben oder, falls möglich, ebenfalls durch einen Absatz kenntlich gemacht.

## **5.2 Darstellung der Probanden und ihres Umfelds**

Die folgende Darstellung der Probanden soll einen Überblick über das soziale Umfeld bieten. Dies ermöglicht einen Einblick in die Lebenswirklichkeit der Jungen, wenngleich von kausalen Interpretationen bei den Analysen Abstand zu nehmen ist. Die Informationen stammen von Beobachtungen und Gesprächen mit den Schülern und Eltern.

### **Janosch**

Janosch ist ein Einzelkind, ca. 13 Jahre alt und lebt bei seiner alleinerziehenden Mutter. Er pflegt einen guten Kontakt zu seinem Vater, mit seiner Mutter hat er ‚normale‘ Differenzen, die sich auch in anderen Eltern-Kind-Konstellationen zeigen. Janoschs bester Freund ist Lukas, mit dem er zusammen Fußball spielt. Janosch ist auch gut mit Max befreundet. Mit Ole verbringt er weniger und mit Robin so gut wie keine Zeit.

Janosch unterhält zudem engen Kontakt zu seiner Ex-Freundin Maria, die er noch nicht ganz vergessen kann. Zum Zeitpunkt der Aufnahme war er in einer Beziehung mit Caro (die jedoch keine Einwilligungserklärung abgegeben hat) und von der er sich während des Aufnahmezeitraums trennte.

### **Ole**

Ole ist 12 Jahre alt und lebt als Einzelkind mit seinen Eltern und seiner Großmutter zusammen. Das Verhältnis zu seinen Eltern ist als gut zu bewerten. Beispielsweise schätzt er seinen Vater und dessen Arbeit.

In seiner Freizeit fährt er Dirtbike, wie die anderen vier Jungen der Gruppe. Ansonst besitzt er keine anderen Hobbys, denen er intensiv nachgeht.

Die engste Beziehung besteht zu Max, mit dem er sich häufig trifft. Sie wohnen in der Nähe voneinander. Eine intensive Beziehung zu einem Mädchen besteht nicht.

### **Max**

Er ist 12 Jahre alt und hat zwei Geschwister. Max hat von allen Probanden am meisten Schwierigkeiten in der Schule, wird jedoch von seiner Mutter stark gefördert, damit er die Klasse nicht wiederholen muss. Sein Verhältnis zu ihr ist daher manchmal angespannt.

Er ist neben Ole noch mit Janosch und Lukas befreundet, die sich alle vom Fußball

## Korpusbeschreibung

kennen und auch privat Zeit miteinander verbringen. Zudem unterhält er enge Kontakte zu Maria, Carina und Berina, die jedoch nur freundschaftlicher Natur sind.

### Ruben

Ruben lebt mit seinem Bruder bei seinen Eltern und ist 13 Jahre alt. Während der Aufnahmen ist er ein Außenseiter der Klasse (wenngleich sich dies im Laufe der nächsten Jahre geändert hat). Er kommuniziert kaum mit den anderen Jungen, sondern meist mit anderen Personen, die er vom Dirtbike-Fahren kennt. Am ehesten hält er noch Kontakt zu den Mädchen der Klasse.

### 5.2.1 Beobachterparadoxon, rechtliche sowie ethische Aspekte

Das Beobachterparadoxon, ist ein zentrales Problem bei der Gewinnung von validen Gesprächsdaten:

the aim of linguistic research in the community must be to find out how people talk when they are not being systematically observed; yet we can only obtain these data by systematic observation. Labov (1972, S. 209)

Diese häufig zitierte Feststellung von Labov verdeutlicht, dass der Beobachter selbst einen Einfluss auf die Interaktanten hat und ihre Verhaltenweise beeinträchtigen kann. Durch den Beobachter fühlen sich die Teilnehmer beobachtet, weshalb sie ihre sonst normalen Gesprächsaktivitäten ändern bzw. einschränken. Dieser Einfluss kann nicht nur durch den Beobachter, sondern alleine durch die Beobachtungssituation entstehen, die die Gesprächsmodalität verändert. Labov schreibt hierzu:

the formal interview itself defines a speech context in which only one speaking style normally occurs, what we may call careful speech. The bulk of the informants' speech production at other times may be quite different. They may use careful speech in many other contexts, but on most occasions they will be paying much less attention to their own speech, and employ a more relaxed style which we may call casual speech. Labov (2006, S. 59)

Somit bedingt beispielsweise ein Interview als Aufnahmesituation, dass jugendsprachliche Elemente kaum anzutreffen sind, da die Jugendlichen eine andere Gesprächsmodalität wählen, die der Situation angemessener erscheint. Informiert der Beobachter jedoch die Jugendlichen über den Umstand, dass er kein Interview führen möchte, sondern jugendsprachliche Aufnahmen erhalten will, beeinflusst er möglicherweise ihr Verhalten in Form der sozialen Erwünschtheit. Diese besagt, dass Personen möglichst so interagieren, wie es die Gesellschaft oder der Interviewer (möglicherweise) wünscht (vgl. Atteslander & Cromm 2008, S. 355–356).

Eine Minimierung dieser Beeinflussungen ist durch verschiedene Untersuchungssettings möglich, die Brinker & Sager (2006, S. 32–33) beschreiben:

*Pseudo-offene Aufnahme:* Man holt die Aufnahmegenehmigung ein, informiert die Teilnehmer jedoch nicht über den Zeitpunkt der Durchführung.

*Provisorisch verdeckte Aufnahme:* Hierbei holt der Forscher die Genehmigung erst nach der Aufnahme ein.

*Verdeckte Aufnahme:* In diesem Fall erfolgt keine Einwilligung beziehungsweise Information über die Aufnahmesituation, auch nicht im Nachhinein.

Da alle drei Varianten für diese Untersuchung nicht geeignet sind, wurden verschiedene andere Effekte genutzt, um das Beobachterparadoxon zu verringern. Grundlegend wurde eine Aufnahmesituation geschaffen, die die Jugendlichen kaum als solche wahrnehmen. Hierzu wurde die Software so programmiert, dass sie verdeckt startet und sie von den Jungen somit nicht wahrgenommen wird. Durch die Automatisierung müssen die Jugendlichen nicht gezielt eine Aufnahme starten, was sie wiederum an die besondere Situation erinnern würde. Da die Jungen über einen Zeitraum von 2.5 Wochen beobachtet wurden, tritt ein gewünschter Habitualisierungseffekt auf. Die Probanden empfinden die Aufnahmesituation somit zunehmend als ‚normal‘, was eine unerwünschte Verhaltensanpassung minimiert. Auch wurde das Ziel der Untersuchung möglichst breit genannt: „Die Untersuchung der Online-Kommunikation Jugendlicher“. Auf welche speziellen Phänomene dann fokussiert wird, wussten die Jugendlichen nicht und konnten damit nicht in Form von sozialer Erwünschtheit Interaktionen auf das ‚gewünschte‘ Ergebnis anpassen. Eine Möglichkeit, die Beeinflussung komplett zu minimieren ist in der Gesprächsforschung kaum praktikabel. Dies hängt insbesondere an den rechtlichen sowie ethischen Aspekten, die bei einer Untersuchung zu beachten sind.

Der wichtigste rechtliche Gesichtspunkt ist insbesondere die Einwilligungserklärung der Teilnehmer. Diese sollten stets vor der Aufnahme eingeholt werden. Inhaltlich sollte erläutert werden, wie die Untersuchung abläuft, was ihr Ziel ist und wie die Daten verwendet werden. Auch ist darauf zu achten, die Daten zu anonymisieren (vgl. Bankhardt 2010). Dies wurde in den Einwilligungserklärungen für die Jugendlichen vermerkt.

Da die Jugendlichen noch minderjährig sind, ist insbesondere eine Einwilligung der Eltern erforderlich. Diese hatten die Wahl, anzukreuzen, ob die Daten in

## Korpusbeschreibung

anonymisierter Form verwendet werden können oder ob sie nicht veröffentlicht werden sollen. Jugendliche, von denen keine Einwilligungserklärung der Eltern vorliegt – die jedoch als ‚Außenstehende‘ auf den Aufnahmen zu sehen/hören sind – werden daher in dieser Arbeit nicht verwendet. Auch soll an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen werden, dass sämtliche Namen und Orte pseudonymisiert wurden.

# 6 Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

In den Kapiteln 6.1 und 6.2 zur Höflichkeit in sozialen Netzwerken wird untersucht, welche Strategien die Jugendlichen in der Online-Kommunikation anwenden, um Interaktionen erfolgreich zu gestalten. Da eine große Bandbreite an Strategien vorhanden ist, wird an dieser Stelle nur eine Auswahl analysiert. Relevant sind hierfür zwei Bereiche, durch die Höflichkeit stilisiert wird; im Bereich der Modalisierung sowie der sprachlichen Handlungen.

Im Kapitel 6.3 werden Konflikte und deren Auslöser in sozialen Netzwerken dargestellt, die entstehen, wenn beispielsweise Höflichkeit in der Kommunikation nicht angemessen transportiert bzw. realisiert wird.

Das Kapitel 6.4 beschreibt die konfliktdämpfenden Verfahren, welche die Jugendlichen anwenden, um Konflikte durch Face-Work-Strategien zu vermeiden beziehungsweise diese nachträglich zu beenden.

Der Aufbau der einzelnen Kapitel folgt einem durchgängigen Muster. Ein Beispiel, das den Analyseschwerpunkt am besten darstellt, wird ausführlich behandelt. Im Anschluss werden jeweils unter dem Punkt *weitere Erkenntnisse* die relevanten Ergebnisse aus der tief gehenden Analyse des Beispiels dargestellt sowie ggf. mit zusätzlichen Erkenntnissen aus anderen Beispielen ergänzt. So kann der jeweilige Kapitel-Schwerpunkt umfassend abgebildet werden.

## 6.1 ich finde dich iwi. gut – Modalisierung als Höflichkeitsstrategie

Als konstitutiv für die Modalität eines Gesprächs beschreibt Deppermann:

ihren Realitätsbezug (z.B. Ernst, Spaß, Spiel) und die Art der emotionalen und stilistischen Beteiligung der Gesprächspartner (z.B. Betroffenheit, Ärger, vornehme Zurückhaltung) Deppermann (2008, S. 10)

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Die Modalität eines Gesprächs bezieht sich auf die Art und Weise der Äußerung. Sie zeigt, wie die Gesprächsbeteiligten miteinander umgehen. Auch Schwitalla (2008, S. 1059) sieht die Modalität eines Gesprächs ähnlich und bestimmt sie als „die emotionale und beziehungsmäßige Art und Weise [...], in der ein Beteiligter sich im Gespräch zeigt und agiert“. Durch Modalisierungen zeigt somit ein Sprecher sein spezifisches Verhältnis zum Gesagten (vgl. Wolf 1997, S. 48).

Höflichkeit kann sich insbesondere durch Modalisierung zeigen, da sie interaktiv von den Beteiligten zu bestimmen ist und sie so als weniger floskelhaft erscheint. Insbesondere die Bestimmung als „beziehungsmäßige Art und Weise“ zeigt, welche Bedeutung die Höflichkeit – realisiert durch die Gesprächsmodalität – auf die zwischenmenschliche Komponente eines Gesprächs haben kann.

Aufgrund dieser situations- und teilnehmerabhängigen Bestimmung ist eine besonders trennscharfe Definition kaum möglich, da Höflichkeit durch Modalisierung in der Interaktion selbst zu bestimmen ist.

In der Online-Kommunikation lässt sich Höflichkeit auf verschiedene Weisen transportieren, beispielsweise durch Formales, Inhaltliches oder Sprachhandlungen. Hierbei gibt es „vordergründige“ Höflichkeit, die sich beispielsweise in routinierten Begrüßungen oder Modalisierungen äußert und die „hintergründige“ Höflichkeit, die in der Interaktion versteckt hervortritt (vgl. Kleinberger Günther 2001, S. 152–163). Diese hintergründige Höflichkeit kann beispielsweise durch die Häufigkeit oder Intensität der Kommunikation mit der Person gezeigt werden.

Höflichkeit ist in der Online-Kommunikation insbesondere auch durch mediale Besonderheiten sowie Produktion und Rezeption bedingt (vgl. Dorta 2005, S. 160). Die medialen Bedingungen sind somit konstitutiver Bestandteil oder relevanter Einflussfaktor für die Stilisierung von Höflichkeit. Beispielsweise ist das Verschicken eines ‚hab-dich-lieb-Bildes‘ als höfliche Handlung in ICQ zu sehen. Das Verschicken von Bildern ist jedoch nicht in jeder Kommunikationsform möglich, weshalb Höflichkeitsstrategien auf die Kommunikationsformen angepasst werden müssen.

Wie die Interaktanten Modalisierung in ihren verschiedenen Ausprägungen in der Online-Kommunikation verwenden, um Höflichkeit zu vermitteln, zeigen die folgenden Kapitel.



### 6.1.1 Vagheit

Vagheitsformeln oder Heckenausdrücke (Hedges) können eingesetzt werden, um eine eigene oder fremde Bloßstellung zu vermeiden (vgl. Goffman 1967, S. 16). Lakoff beschreibt diese Heckenausdrücke als Wörter, „whose job is to make things fuzzier or less fuzzy“ Lakoff (1973, S. 471).

Indirektheit, die durch den Einsatz von Vagheit ausgedrückt werden kann, ist dabei eine Verfahrensweise, um soziale Interaktion erfolgreich bzw. konfliktfrei gestalten zu können, wobei sich das Gegenüber hierauf einlassen muss, weshalb nur von einer konfliktvorbeugenden Funktion zu sprechen ist. Meist stellt diese Indirektheit nicht den Sonderfall, sondern den Normalfall dar, weshalb Grices Konversationsmaximen im Bereich der Quantität nicht mehr als Maßstab zu sehen sind (vgl. hierzu auch Haferland & Paul 1996, S. 18–19).

Auch in der Online-Kommunikation werden Vagheitselemente eingesetzt, um Höflichkeit zu stilisieren. Die folgenden Beispiele zeigen, welche verschiedene Varianten in der Online-Kommunikation auftreten.

#### 6.1.1.1 *Des waren iwi richtig schöne zeiten – Vagheit durch Hecken- ausdrücke*

Das nachstehende Transkript gibt eine Interaktion zwischen Janosch und Maria wieder, in dem Janosch Maria gesteht, dass er sie immer noch nicht vergessen könne. Dem Abschnitt geht eine Passage voraus, in der Janosch sentimental agiert und Maria ihn darauf anspricht, woraufhin Janosch die folgenden sprachlichen Austausch beginnt.

##### Beispiel 1

Janosch (20:52:39): des waren iwi richtig schöne zeiten nur jz haben wir jemand anderes... Maria (20:53:46): Jaaa .. aber wir sind doch beide glücklich oder ? und wir sind ja allerbeste freune :-) nur ich mach mir sorgen um dich :-)  
Janosch (20:53:39): beide du aber ich net xD  
Maria (20:54:22): Ja eben und deshalb mach ihc mir sorgen um dich :-(  
Janosch 20:54:41): ...kp iwi kann ich dich immernonet ganz vergessen  
Maria (20:55:38): ....  
Maria (20:55:54): ach Janosch ....  
Janosch (20:55:58): ...:-D  
Maria (20:56:36): was :-D  
Janosch (20:56:10): nix  
Maria (20:56:41): is es lustig ? xD  
Janosch (20:56:15): ne

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Janoschs Beitrag beginnt mit einer Begründung für die Sentimentalitäten mit einer (dialektalen) Fokussierung durch das Pronomen *des* (hier: *das*). *des* fällt auf, da im weiteren Satz keine Dialektismen mehr vorkommen. Ein Schwerpunkt liegt auf der Abschwächung des Bezugspunktes. Hierfür spricht das Fehlen einer genauen Benennung von positiven Erlebnissen, auf die er verweist („unsere Beziehung“). Die zentralen Vagheitselemente sind jedoch *iwi* und *richtig*. Das Silbenkurzwort *Iwi* steht hierbei für *irgendwie*, was ein geläufiger Heckenausdruck ist, der zur Abschwächung der ‚schönen Zeiten‘ dient. In diesem Fall soll jedoch nicht die Meinung über die Beziehung abgeschwächt werden, da Janosch diese eindeutig schätzt. Vielmehr erfolgt die Abschwächung der sprachlichen Handlung: ‚die vergangene Liaison hochhalten‘. Hierdurch stellt sich nämlich die Frage, weshalb die Trennung überhaupt erfolgte, da die Beziehung seiner Aussage nach sehr gut war. *Iwi* ermöglicht positiv über das Vergangene zu sprechen, ohne sich zu sehr zu offenbaren. *Richtig* ist zwar ebenso ein Heckenausdruck, jedoch erfolgt hier eine Bekräftigung des Gesagten. Beispielsweise: „Klaus ist ein richtiger Gartenfreak“ Löbner (2003, S. 294). Hier werden zwei Strategien kombiniert: Die Abschwächung der Handlung des Lobens mit einer positiven Aufwertung (*richtig*) der Beziehung. Anschließend fügt er einen Einwand hinzu *nur jz haben wir jemand anderes...*, was verdeutlicht, dass sich die Zeiten geändert haben und sie beide in anderen Beziehungen sind. Die interpretationsoffenen Auslassungszeichen am Ende sind ein graphostilistisches Mittel, um Vagheit auszudrücken, was in Kapitel 6.1.1.2 näher beschrieben wird. Janosch konkretisiert hier wahrscheinlich seine Aussage nicht weiter, um sein Gesicht zu wahren.

Bei der Betrachtung des ganzen Satzes fällt auf, dass der Einwand mit *nur [...]* nachgestellt ist. Dies ist für die Formulierung wichtig, da eine Inversion des Satzes eine zu offensive Bedeutung hätte (vs.: *wir haben jz jemand anderes obwohl des iwi richtig schöne zeiten waren*). Diese Inversion ist jedoch bedeutsam für das Satzverständnis, da diese Aussage von ihm grundsätzlich intendiert ist (diese Interpretation lässt sich anhand anderer Beispiele belegen).

Maria antwortet mit einem viergliedrigen Beitrag, welcher durch Auslassungszeichen, ein Fragezeichen und ein Emoticon unterteilt ist. Die direkte Antwort auf Janoschs Aussage ist: *Jaaa ..*. Das gedehnte *Jaaa* drückt gesteigerte Zustimmung zum ersten Teil seines Beitrags (das Loben der vergangenen Beziehung, welche einvernehmlich beendet wurde) aus. Die Antwort ist sehr knapp gehalten und zeigt

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

eventuell, dass sie sich nicht weiter mit diesem Abschnitt seines Beitrags beschäftigen, sondern mehr auf den zweiten Teil (*jz haben wir jemand anderes...*) fokussieren möchte. Die Auslassungszeichen nach dem *Jaaa* haben zwei Funktionen. Einerseits wird damit das indefinite Feld ‚Beziehung‘ beschrieben und mit der positiven Bestätigung *Jaaa* verknüpft. Andererseits erfolgt eine Untergliederung der Antwort auf seine Frage, die sie mit *aber wir sind doch beide glücklich oder ?* fortsetzt und die die Funktion einer Rückfrage hat. Zentral ist dabei die adversative Konjunktion *aber*, die zeigt, dass Sie eine andere Meinung hat. Maria interpretiert wohl Janoschs Auslassungszeichen am Ende seines Beitrags als negative Tönung seiner Aussage (vgl. *wir haben jemand anderes, aber*) und stellt dieser die Behauptung gegenüber, dass beide glücklich seien. *Doch* erzeugt eine Abschwächung der Aussage und verschiebt ihren pragmatischen Gehalt mehr hin zu einer Frage. Hierdurch erscheint sie weniger als rhetorische Frage (die durch die Verwendung von *oder* am Ende des Satzes entsteht). Die Kennzeichnung als Frage erfolgt zusätzlich durch das Fragezeichen, welches wiederum die Abtrennung zum nächsten Teil ihres Beitrags darstellt: *und wir sind ja allerbeste freunde :-)*; zudem verstärkt die Fragepartikel *oder* dies. Die Konjunktion *und* erzeugt eine direkte Anknüpfung an das vorher Gesagte, obwohl eine Trennung durch eine Interpunktion erfolgt. Der Satz selbst besitzt zwei Funktionen. Einerseits vermittelt er Janosch etwas Positives, nämlich dass sie allerbeste Freunde seien, was seinem ggf. vorhandenen Bedauern entgegenwirkt. Andererseits stellt er ihr Verhältnis zueinander klar, da Janoschs Aussage (wie oben beschrieben) ebenso als ein Wunsch zur Wiederherstellung der Beziehung verstanden werden kann. Die Modalpartikel *ja* spielt als Abtönung eine wichtige Rolle. Sie erzielt eine leicht abschwächende Wirkung, da die Aussage durch die Rückfrage mit *ja* tendenziell eine andere Antwort zulässt. Das lachende Emoticon dient als Interpunktion und als positive Unterstreichung des Gesagten.

Der letzte Teil ihrer Aussage *nur ich mach mir sorgen um dich :-)* stellt die Sorge über Janosch nun gezielt in den Vordergrund. Das lachende Emoticon hingegen schwächt die Aussage durch den ironischen Unterton ab.

Janoschs Antwort *beide du aber ich net xD* bezieht sich nur auf den ersten Abschnitt ihres Beitrags zum Glücklichein. *beide* steht außerhalb des Satzgefüges, weshalb es besonders betont und somit als kritische rhetorische Frage zu verstehen ist. Er führt nämlich weiter aus *du aber ich net xD*. Dies verdeutlicht die Intention

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

des ersten Beitrags, Unzufriedenheit über die Situation anzudeuten. Seine Aussage wird jedoch mit einem stark lachenden Emoticon *xD* relativiert, da sie sonst auf eine Gesichtsverletzung durch Maria hinweisen würde, die behauptet, beide seien glücklich in Ihrer Beziehung. Maria fasst dies jedoch nicht so auf und antwortet besorgt um ihn *Ja eben und deshalb mach ich mir sorgen um dich :-(* . Die Modalpartikel *eben* besitzt hier eine bestätigende Wirkung. Die weitere Besorgnis wird nach *und* ausgeführt und mit dem Adverb *deshalb* als Begründungszusammenhang eingeleitet. Das traurige Emoticon am Ende des Satzes verstärkt nonverbal die Sorge um ihn. Dies zeigt Janosch, dass sie tatsächlich besorgt ist, da traurige Emoticons selten im Korpus auftauchen (ca. 2–3%).

Janosch antwortet auf ihren Beitrag nicht direkt (beispielsweise: *du musst dir keine Sorgen machen*), sondern initiiert eine leichte Themenverschiebung: *...kp iwi kann ich dich immernonet ganz vergessen*. Dieser Satz ist stark geprägt von Heckenausdrücken, welche die Aussage abschwächen. Er beginnt mit Auslassungszeichen, die für eine Denkpause stehen (Näheres dazu in Kapitel 6.1.1.2). *Kp* (= *kein Plan*) ist eine gängige Formulierung im Korpus, um Ahnungslosigkeit oder Unsicherheit auszudrücken. Hier zeigt es Unsicherheit an, da die Jugendlichen Ahnungslosigkeit nur im Bezug zu vorherigen Fragen oder Aussagen ausdrücken. Verstärkt wird dies durch den darauf folgenden Heckenausdruck *iwi* (=irgendwie), der bereits weiter oben vorkommt. Nach dieser Kombination verschiedener Vagheitselemente erläutert Janosch seine Gefühle ihr gegenüber: *kann ich dich immernonet ganz vergessen*. Die Zusammenrückung *immernonet* ist dialektal geprägt, was eine weniger formale und damit abgeschwächte Aussage bewirkt. Das Absolutadjektiv *ganz* stellt eine mögliche Zielperspektive im Satz dar, die in Opposition zur Wirklichkeit steht. Es beschreibt einen Zustand, der kaum erreicht werden kann (es ist meist unmöglich jemanden *ganz* zu vergessen), was eine weitere Abschwächung der Aussage hervorruft. Maria ist nämlich bewusst, dass Janosch sie niemals vollständig vergessen kann. Zu welchem Grad er noch an sie denkt, ist somit offen, wodurch eine Festlegung nicht erfolgt. Janoschs Beitrag ist zentral für diesen Kommunikationsverlauf. In ihm schildert er seine Gefühle Maria gegenüber, was zu einer Gesichtsbedrohung führen kann. Da er sich hier am konkretesten zu seinen Empfindungen ihr gegenüber äußert, finden sich hier die meisten Vagheitselemente, um die Aussage abzuschwächen. Zusammenfassend sind die Auslassungszeichen am Anfang, die Heckenausdrücke *kp* und *iwi*, die dialektale Schreibweise bzw. die Zusammen-

rückung von *immernonet* und die spezielle Verwendung des Absolutadjektivs *ganz* zu nennen.

Der weitere Kommunikationsverlauf wird in Kapitel 6.1.1.2 weiter behandelt, da fortan graphostilistische Mittel zur Vagheit eingesetzt werden, welche Gegenstand des nächsten Kapitels sind.

### Weitere Erkenntnisse

Heckenausdrücke können im Mündlichen wie im Schriftlichen verwendet werden, um höfliche Formulierungen zu erzeugen. Ihr Weglassen in einem Gespräch lässt dieses als hölzern, kontaktschwach, unfreundlich und weniger flüssig erscheinen. Allgemein wirken sie im zwischenmenschlichen Bereich (vgl. Weydt 1983, S. 13).

Diese Heckenausdrücke finden sich auch in der Online-Kommunikation der Jugendlichen wieder. Neben einer ‚kommunikationsauflockernden‘ Funktion können sie auch gezielt verwendet werden, um problematische Inhalte bzw. Formulierungen abzuschwächen. Sie sind in diesen Fällen nicht kommunikationsbegleitend, sondern essenziell, um eine Gesichtsbedrohung zu vermeiden.

Verfolgt man jedoch die These der Ökonomisierung beim Tippen, mit dem Ziel, die Kommunikation weniger gedehnt erscheinen zu lassen, dann würden Heckenausdrücke dies beeinträchtigen. Die Jugendlichen sehen sie jedoch als bedeutend für eine erfolgreiche Verständigung an, weshalb sie auch online Verwendung finden. Das Höflichkeitsprinzip, ein Gespräch (insbesondere unter Freunden) möglichst herzlich beziehungsweise angenehm zu gestalten, findet sich somit auch in der Online-Kommunikation wieder, wenngleich es auch zum Austragen von (fiktiven) Rivalitäten unter Jugendlichen kommen kann, in denen andere Prinzipien gelten; siehe ‚Frotzeln‘ in Kapitel 6.3.4. Es haben sich hier keine durch Ökonomisierungszwänge bedingten ‚präziseren‘ Formulierungsdynamiken entwickelt, die auf ‚Hedges‘ verzichten.

Andere Untersuchungen stellen eine häufigere Verwendung von ‚Hedges‘ bei Mädchen fest (vgl. Herring & Panyametheeku 2007, S. 238). Dies kann jedoch so nicht bestätigt werden. Vielmehr zeigt sich, dass die Verwendung von Heckenausdrücken durch die Kommunikationssituation bzw. den -Zweck und nicht durch das Geschlecht geprägt ist.

Als besondere und häufig verwendete Heckenausdrücke, deren Wortbildung durch die Online-Kommunikation bedingt ist, lassen sich zwei Beispiele nennen: *iwi* und *kp*, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

*Iwi* ist ein Silbenkurzwort, das sich aus den Anfangsbuchstaben der Silben von *irgend* und *wie* bildet. Die Funktion unterscheidet sich jedoch kontextabhängig (Nichtwissen, Vage-Halten, Abschwächen).

In Beispiel 2 kann oder will Janosch durch *iwi* nicht die genauen Umstände für das Versterben eines bekannten Schülers nennen (vgl. zu dieser Verwendung auch Weinrich et al. 1993, S. 588), was *Nichtwissen verdeutlichen* kann.

### Beispiel 2

Janosch (21:15:09) : ehmm vor nem halben jahr jahr der isch iwi im schlaf erstickt

Eine weitere Funktion ist das *Vage-Halten*, um das eigene Gesicht zu wahren. Diese Funktion wird insbesondere bei Bewertungsfragen wie bei Lukas Aussage in Beispiel 3 (19:54:17) genutzt. Ziel ist es, sich nicht auf eine konkrete Aussage beziehungsweise Meinung festlegen zu müssen.

### Beispiel 3

Janosch (19:52:44): schau mal :-D die will was von mir :-D

Janosch (19:52:44): <http://www.schuelervz.net/Profile/XXX>

Janosch (19:53:12): ich kenn die net mal :-D

Lukas (19:53:37): okay:-D

Janosch (19:53:28): die sieht iwi scheiße aus gell

Lukas (19:54:17): schon i-wie :-D

Janosch (19:54:01): xD

Die dritte Funktion ist das *Abschwächen* der eigenen Aussage, um die damit verbundene pragmatische oder inhaltliche Problematik zu entschärfen: Beispiel 1 (20:54:41).

Übereinstimmend bei allen Beispielen ist der Einsatz von *iwi* in einer ‚schwierigen‘ Situation. Dies ist insbesondere durch die Thematik des jeweiligen Austauschs bedingt. In Beispiel 1 ist Janoschs Ziel, der Ex-Freundin zu gestehen, dass er sie noch nicht vergessen kann. Beispiel 2 handelt vom Tod eines Schülers und Beispiel 3 von einer versuchten Beziehungsanbahnung. Hier findet nicht ‚gewöhnliche‘ Kommunikation statt, sondern es sind Bereiche, in denen ein hoher Grad an Sensibilität nötig ist, um Gesichtsbedrohungen zu vermeiden. Diese Gesichtsbedrohungen können auf eigener und fremder Seite erfolgen. *Iwi* hat somit eine besondere Bedeutung in der Kommunikation der Probanden; der Schreiber kann dadurch zeigen, dass er versucht, eine Gesichtsbedrohung zu vermeiden. Der Leser kann dadurch schließen, dass der andere versucht, höflich zu sein, was wiederum als positiv bei einem Face-Threat gewertet wird. Zusammenfassend ist die Haupt-

funktion von *iwi* im Bereich der Abschwächung und des Vage-Haltens zu sehen.

*Iwi* ist jedoch nicht – trotz seiner Kürze – als Standard-Heckenausdruck (beispielsweise *schon*) in der Online-Kommunikation zu finden. Der Einsatz ist somit exklusiv und meist für besondere Situationen bestimmt. Dies zeigt sich beispielhaft an Janoschs Korpus: *schon* kommt 128 Mal in seiner Kommunikation vor, *iwi* 19 Mal. Alle Verwendungen von *iwi* erfolgen dort im Umfeld von Situationen, die eine besondere Intimität aufweisen. Das Lexem *iwi* hebt sich somit von der Verwendung anderer Heckenausdrücke ab.

### *Kp*

Das Akronym *kp* besteht aus dem Indefinitpronomen *kein* und dem Substantiv *Plan*. Die Zwillingsform *keine Ahnung* (vgl. Burger et al. 1982, S. 37–38) ist die Basis für die innovative Weiterentwicklung. *Kp* stellt im Korpus die Standardformulierung dar, die ausformulierte Variante findet sich sehr selten (1 Mal). Daher scheint die Kurzform als neues Lexem in der Online-Kommunikation der Jugendlichen eingegangen zu sein. Auch das Akronym *ka* (*keine Ahnung*) ist meist nur in dieser Form im Korpus zu finden.

*Kp* hat ähnliche Funktionen wie *iwi*, jedoch gibt es einige Unterschiede.

Das *Ausdrücken von Nichtwissen* ist die Hauptbedeutung des Begriffs. Dies ist auch der Grund, warum er meist als Antwort auf eine Frage (beispielsweise: *Janosch: was in englisch? deutsch? Mathe? | Max: die anderen aufgaben machen kp welche*). Das *Abschwächen von Aussagen* ist nur in initialer Satzstellung möglich (Beispiel 1 (20:54:41)) und daher ein seltenes Phänomen. *kp* drückt in diesem Fall eine Nachdenkhandlung aus, die dem Kommunikationspartner verdeutlicht, dass man sich seiner Antwort nicht sicher ist. Es besteht hierbei eine starke pragmatische Korrelation zum Verzögerungslaut *hm*. Sätze wie: *die sieht kp scheiße aus gell* (im Original: *die sieht iwi scheiße aus gell*), funktionieren nicht, da *kp* nicht als Adverb einsetzbar ist. *Kp* scheint jedoch weniger ein Heckenausdruck, sondern mehr eine Art von Phraseologismus mit der selben kommunikativen Funktion zu sein.

Vagheit in Form von Heckenausdrücken ist eine wichtige Möglichkeit, um Indirektheit zu erreichen. Indirektheit ist dabei meist mit Höflichkeit korreliert – wenngleich sie situations-/kulturbedingt das Gegenteil bewirken kann (vgl. Kotorova 2011, S. 78–79) –, da sie dem Gegenüber (theoretisch) Wahlfreiheit in seiner Entscheidung beziehungsweise Interpretation ermöglicht. Die Verwendung

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

von Heckenausdrücken ist dabei nicht nur auf spezifische ‚endemische‘ Realisierungsformen (*iwi*) beschränkt. Sie stellen jedoch eine sichere Möglichkeit dar, um Vagheit zu vermitteln, da diese stets als Vagheitselemente kontextualisiert<sup>10</sup> werden. Dies gilt ebenso für die Verwendung spezifischer Phraseologismen (*kp*), die eine ähnliche Funktion einnehmen können.

### **6.1.1.2 ach Janosch .... – Vagheit durch Auslassungszeichen**

Im Bereich der schriftlichen Kommunikation ist es für die Teilnehmer schwierig, eine Aussage nicht-lexematisch als vage zu markieren. Aus diesem Grund verwenden sie häufig Emoticons oder andere Interpunktionselemente, um Vagheit zu transportieren. Ursache hierfür ist die Erweiterung des ‚sprachlichen Inventars‘, das es ihnen ermöglicht, Vagheit ohne komplexe Satzkonstruktionen einfach zu transportieren. Auslassungszeichen, die das Ausdrücken von Vagheit und andere Funktionen erfüllen können, sind aus dem Schriftlichen bekannt (vgl. weitere Erkenntnisse in diesem Kapitel). Wie die Jugendlichen Auslassungszeichen verwenden, um Vagheit zu stilisieren, wird im Folgenden erläutert.

Das untenstehende Transkript ist aus dem Beispiel 1 entnommen und zur Fokussierung mit einer eigenen Nummerierung (Beispiel 4) versehen. Auf Janoschs Geständnis an Maria, sie immer noch nicht ganz vergessen zu können, antwortet diese wie folgt:

#### Beispiel 4

Janosch (20:54:41) ...kp iwi kann ich dich immernonet ganz vergessen

Maria (20:55:38): ....

Maria (20:55:54): ach Janosch ....

Janosch (20:55:58): ...:-D

Maria (20:56:36): was :-D

Janosch (20:56:10): nix

Maria (20:56:41): is es lustig ? xD

Janosch (20:56:15): ne

---

<sup>10</sup> Unter Kontextualisierung soll im Weiteren das Verfahren verstanden werden, das die Teilnehmer anwenden, um Kontexte interaktiv zu erschließen und in die Kommunikation einzubinden. Sprich sie müssen das vom Gegenüber Gesagte passend einordnen und interpretieren, damit sie die Interaktion entsprechen fortführen können. Beispielsweise ob die Nachricht als lustig und somit als Teil einer Spaß-Episode zu sehen ist. Die Kontextualisierung wird dabei von sog. Kontextualisierungshinweisen bzw. contextualisation cues unterstützt (vgl. Auer 1986).



## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Janoschs Zuneigungseingeständnis beginnt mit Auslassungszeichen. Diese sind, im Gegensatz zu endständigen Auslassungszeichen (die beispielsweise als ‚und so weiter‘ verstanden werden können), am Anfang positioniert und lassen in dieser Stellung zwei Deutungen zu. Einerseits können sie sich auf das Vorausgegangene beziehen und Unentschlossenheit signalisieren oder andererseits Nachdenken andeuten. In diesem Fall handelt es sich um das Anzeigen von Nachdenken, das graphostilistisch die Schwierigkeiten bei der Formulierung dieses Beitrags emuliert. Dies spiegelt sich auch in der Aufnahme wider, in der Janosch fünf Sekunden innehält, bevor er seine Nachricht verfasst.

Maria antwortet auf diese Mitteilung mit Auslassungszeichen: ...., womit sie Janoschs Formulierungsmittel aufgreift. Jedoch ist deren Funktion hier nicht eindeutig zu bestimmen, da sie keinen weiteren Text verfasst. Maria könnte die Auslassungszeichen ebenfalls als Denkpause oder als Rückfrage für Janoschs Aussage verschicken, da zu viel ungewiss bleibt. Die Auslassungszeichen würden dabei als Aufforderung zur Klärung des Sachverhalts dienen. Wahrscheinlich stellen sie jedoch ein Ausweichen auf seine Nachricht dar, da sie keinen inhaltlichen Bezug zu seiner Aussage herstellen. Da Janosch nicht sofort antwortet, schickt sie eine neue Nachricht: *ach Janosch ...* Diese drückt ihr Mitgefühl (in diesem Fall Bedauern vgl. Weinrich et al. 1993, S. 859) durch das Voranstellen der Interjektion *ach* aus. Die Auslassungszeichen am Schluss deuten an, dass sich dieses Mitleid unbegrenzt auf alle Sachverhalte ausdehnt, da sie hier keine konkrete Spezifizierung vornimmt. Die drei Punkte sind somit ebenfalls eine Form von Vagheitsformulierung, da dadurch eine genaue Benennung des ‚Mitleidsbezugs‘ vermieden wird. Alternativ müsste sie schreiben: *ach Janosch, warum kannst du mich nicht vergessen*. Hierdurch würde sie eine weitere Explikation des Themas hervorrufen, was zu unangenehmen Momenten zwischen den beiden führen könnte.

Janosch nimmt die Auslassungszeichen in seinem nächsten Beitrag ebenfalls auf und nutzt sie (entgegen der momentanen situativen Stimmung) als humoristisches Element: ...:-D. Es ist ein Spiel mit Marias wiederholtem Einsatz der Punkte, was die Verwendung des nachgestellten lachenden Emoticons verdeutlicht. Dieses markiert, dass er den wiederholten Gebrauch der Emoticons als lustig empfindet. Hier tritt somit ein Stilwechsel (von traurig zu albern/lustig) auf, der schwer zuzuordnen ist. Maria stellt daraufhin die Kontextualisierungsfrage *was :-D*. Auffallend ist, dass Maria ebenfalls ein lachendes Emoticon (als Zitat) am Ende des Beitrags verwendet.

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Die Übernahme seines Emoticons zeigt, dass sie sich noch nicht sicher ist, ob es sich um Spaß handelt, sonst hätte sie ein eigenes Emoticon verwenden können, um den Humor weiter voranzutreiben. Maria ist sich somit nicht gewiss, welche Gefühle Janosch tatsächlich empfindet.

Janosch antwortet knapp mit *nix*, was durchaus als lustig-provozierende Antwort auf die Frage *was* interpretiert werden kann. Darauf fragt Maria direkt nach, um ihr Face zu retten: *is es lustig ?xD*. Auch hier wird wieder ein Emoticon verwendet, das Janosch zuvor eingesetzt hat (20:53:39), um eine vorsichtige humoristische Nuance hinzuzufügen (durch die Verwendung seiner Emoticons fühlt er sich eventuell zusätzlich geschmeichelt). Ob eine Themenverschiebung hin zu einer Alberei vorliegt, ist weiterhin nicht abschließend zu bestimmen. Das Fragezeichen verdeutlicht die Ungewissheit in diesem Beitrag, der Klärung schaffen soll. Zudem erfolgt eine Tilgung des T-Lautes bei *ist*, was einen mündlichen Sprachgebrauch stilisiert. Janosch antwortet knapp mit *ne*, was expliziert, dass diese Episode nicht als humoristische Umdeutung der Situation zu verstehen ist.

### Weitere Erkenntnisse

In diesem Beispiel wird deutlich, dass Jugendliche nicht nur Lexeme zur Erzeugung von Vagheit verwenden, sondern ebenso graphostilistische Elemente. In dem Beispiele erfolgt ein verstärkter Einsatz von Auslassungszeichen. Sie haben verschiedene Funktionen in der Online-Kommunikation, weshalb sie stets kontextabhängig zu erschließen sind. Doch dies ist nicht immer trennscharf von den Teilnehmern lösbar; insbesondere wenn es sich um einen minimalsprachlichen Austausch wie in Beispiel 4 handelt. Hier bedingt die Verbindung von Auslassungszeichen mit einem lachenden Emoticon die Verwirrung. Interpunktion ohne pragmatische Funktion, die nur zum Abtrennen von Sätzen Verwendung findet, kommt sehr selten in der Chat-Kommunikation vor (vgl. Thaler 2003, S. 50–105). Da neue Sätze meist durch einen neuen Textbeitrag voneinander getrennt sind, sind sie hier redundant. So ist es möglich, Interpunktion in der Online-Kommunikation eine neue Bedeutung, beispielsweise durch ihre Akkumulation, zukommen zu lassen.

Neben der Funktion als Vagheitsselement gibt es weitere Verwendungsmöglichkeiten. In literarischen Texten haben sich folgende Funktionen von Auslassungszeichen etabliert: Kürzungen im Zitat, als Aposiopese, zur Vermeidung eines

restringierten Ausdrucks, als Anakoluth, als Satzabbruch und zur räumlichen Textgestaltung (vgl. Zifonun et al. 1997, S. 302–303). In der Online-Kommunikation werden diese Funktionen aufgegriffen, erweitert oder neue entwickelt. Die folgenden Abschnitte führen weiter aus, welche Funktionen die Auslassungszeichen haben können.

### **Vagheitsfunktionen von Auslassungszeichen:**

#### *Nachdenken/Ungewissheit*

Die Inszenierung von Nachdenken, symbolisiert durch Auslassungszeichen, ist eine wichtige Strategie, um Vagheit auszudrücken. Vagheit wird durch die indirekte Deutung erzeugt. Denke ich nach, so zeige ich dem anderen, dass ich mir meiner Sache nicht (ganz) sicher bin, da ich die Antwort beziehungsweise die Frage nicht sofort präsentieren kann. Dies kann einerseits bedeuten, dass man ein schwieriges Thema versucht zu formulieren, sich aber nicht sicher ist, ob es angemessen ist. Andererseits können die Auslassungszeichen – als Antwort auf eine Frage – Nachdenken symbolisieren und als Indikator für eine evtl. nicht korrekte Aussage stehen. Die Punkte emulieren somit eine sprachliche ‚Nicht-Handlung‘, nämlich Schweigen, wenngleich beim Schweigen die pragmatische Implikation von großer Bedeutung für die Satzaussage ist und Schweigen eben auch eine Funktion besitzt (vgl. Marx in Druck).

Zudem sind die Auslassungszeichen in Verbindung mit anderen Elementen, die Nachdenken bzw. Ungewissheit ausdrücken, möglich, um eine Verstärkung zu erzielen (vgl. auch Thaler 2003, S. 77). Im Beispiel 4 (20:54:41) ist dies an der Verbindung von ... + *kp* + *iwi* zu sehen, die in der Kombination Formulierungsschwierigkeiten verdeutlichen. Nachdenken kann so als Form von Goffmans ‚request‘ (vgl. Goffman 1972, S. 114) verstanden werden, jedoch nicht, indem nachgefragt wird, ob man eine Gesichtsbedrohung ausführen darf, sondern um diese anzukündigen. Beim Gegenüber sind normalerweise Reaktionen wie: *sag es doch* zu erwarten, mit denen die Gesichtsbedrohung vermieden werden können, da einen der Interaktionspartner zur Aussage auffordert. In diesem Beispiel leitet Janosch mithilfe dieser Konstruktion sein Geständnis gegenüber Maria, er könne sie immer noch nicht vergessen, ein. Dies ist eine sehr intime und offenbarende Aussage, die er damit versucht zu ‚kaschieren‘.

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

### *Rückfragen*

Rückfragen können auch durch Auslassungszeichen realisiert werden. Die pragmatische Funktion ist, das Gegenüber zu einer Präzisierung seiner Aussage beziehungsweise Rekonstruktion zu bewegen, da man die vorherige Aussage nicht sicher verstanden hat oder zusätzliche Informationen für das Verständnis fehlen. Hierfür verwenden die Jugendlichen oft auch ein Fragezeichen (Beispiel 5), das sich von den Auslassungszeichen durch seinen stärker auffordernden Charakter unterscheidet.

#### Beispiel 5

Janosch (13:41:29): mir egsl ich muss halt geld umtauschen

Max (13:41:34): ich holen

Janosch (13:41:51): ?

Max (13:41:56): geld

Auslassungszeichen können jedoch durch ihre Mehrdeutigkeit beispielsweise als Nachdenk-Marker fungieren, wodurch eine Rückfrage (was als unhöflich empfunden werden kann) nicht als naheliegende Kontextualisierung vorliegt. Das Gegenüber hat theoretisch eine freiere Interpretationswahl und kann dadurch ‚selbst gewählt‘ eine weitere Erläuterung verschicken. In Beispiel 4 (20:55:38) ist die Funktion als Nachfrage nicht genau zu bestimmen, weshalb Janosch seine Aussage wohl nicht näher ausführt. In Beispiel 6 (20:14:59) ist dies ähnlich, wobei Janosch hier seine Frage noch einmal explizit stellt, da Maria die Auslassungszeichen nicht als Frage auffasst. Rückfragen sind mittels Auslassungszeichen möglich, jedoch sind fehlerhafte Deutungen häufig, weshalb die Jugendlichen meist Fragezeichen für diese kommunikative Funktion verwenden.

#### Beispiel 6

Janosch (20:13:51): un dann?

Maria (20:14:19): nichts mehr nur sie hofft das sie mich auch nicht noch verliert wie die anderen mädels

Janosch (20:14:30): aso...

Maria (20:14:42): ja keine ahnung .. :-(

Janosch (20:14:59): ...:-\

Janosch (20:16:54): also was heißt des?

Maria (20:17:13): keine ahnung ich glaub sie liebt dich nich :-(

Golato & Taleghani-Nikazm (2006, S. 306) beschreiben als weitere Funktion von Auslassungszeichen die Abschwächung eines ‚requests‘. *„kann mir mal jemand helfen? ich möchte meine mailadd ändern .... aber wie?“* Golato & Taleghani-

Nikazm (2006, S. 306). Im Korpus findet sich dieser Verwendungszusammenhang jedoch nicht. Die Jugendlichen nutzen hierfür mehr lexikalische Höflichkeitselemente oder Emoticons (siehe auch Kapitel 6.3.1.1).

### Exkurs

Neben diesen beiden Funktionen, die insbesondere als Höflichkeitselement Verwendung finden, gibt es weitere Möglichkeiten, Auslassungszeichen zu verwenden. Sie werden hier aufgeführt, um zu zeigen, wie vielfältig diese sind und dass hierdurch eine distinktive Bedeutungs-Korrelation oftmals schwer (von den Kommunikationsteilnehmern) zu treffen ist.<sup>11</sup>

#### *Intensivierung*

Innerhalb des Handlungskomplexes Rückfragen haben die iterierten Punkte auch die Funktion als Frage-Verstärkung. Sie kommen hier als Kombination mit einem Fragezeichen vor (Beispiel 7) oder ohne Fragezeichen, dafür in Verbindung mit einer interrogativen Konstruktion (Beispiel 8).

##### Beispiel 7

Janosch (13:38:32): kansch du vlkt. mit carina sprechen wenn sie on kommt...?iv

##### Beispiel 8

Janosch (20:40:15): von wem wilsch grad was? :-D

Carina (20:43:06): em niemanden..

Carina (20:43:08): du?

Janosch (20:42:42): ka xD

Carina (20:43:42): jaa

Carina (20:43:44): ich höre..

Der Effekt wird dabei durch eine Form der Aposiopese erzeugt, da eine Verbindung aus einem Frageelement und einer elliptischen Formulierung besteht, welche die faktische Frage durch das gespielte Weglassen verstärkt. Ein ähnlicher Effekt kann im Mündlichen durch eine besonders gesteigerte Intonation erreicht werden.

#### *Einleitung einer Erzählung*

In Beispiel 9 verwenden die Jugendlichen die Auslassungszeichen, um die indirekte Rede bzw. den Beginn eines wörtlichen Zitats zu markieren. Die Punkte haben somit eine textstrukturelle Funktion und gliedern den Beitrag.

---

<sup>11</sup> Thaler kommt zu ähnlichen Erkenntnissen und beschreibt folgende Funktionen von Auslassungszeichen: kurze Verzögerungen, Sprechpausen, Intonation oder Gliederung der Äußerung (vgl. Thaler 2003, S. 77).

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

### Beispiel 9

Lukas (13:56:09): ich dann soo ...also willsch würdsch mit mir zusammn gehn..sie soo :  
jaa weil du bist toll und einfach besonders

### *Kunstpausen*

Kunstpausen kommen auch im Korpus vor. Durch die Pause erfolgt eine besondere Betonung des Gesagten (vgl. Jones 1972, S. 135), was in Beispiel 10 zu sehen ist, in dem die Betonung auf dem ersten Satzteil liegt.

### Beispiel 10

Lukas (17:21:16): d rupp ...voll abgezokkt beim tor

### *Räumliche Textgestaltung*

Auslassungszeichen können auch als Strukturelemente für einen Einschub verwendet werden (siehe Beispiel 11), um eine Bewertung oder ein zusätzliches Element im Satz ohne einen Abbruch einzubauen. Thaler (2003, S. 77) beschreibt die Funktion von Punkten allgemeiner, als Möglichkeit, Sätze zu gliedern.

### Beispiel 11

Lukas (14:31:41): meine vorlage für luca ....bombe alter.. vom 1:0 und dann bein elfer  
todsicher :-D

Auch können Auslassungszeichen als „Fortsetzungsmarkierung [...] am Ende eines Chunks“ Storrer (2001b, S. 15) verwendet werden. Dies tritt jedoch im Korpus nicht auf. Ursache hierfür ist, dass das IM-Programm dem Gegenüber mitteilt, dass dieses schreibt und somit kein Bedarf zum Anzeigen der Formulierungsfortführung besteht.

Die Jugendlichen haben Strategien (bspw. Pausen) aus dem Mündlichen übernommen und diese auf die Online-Kommunikation mit anderen Mitteln übertragen. Diese Übertragung ist besonders interessant, da Schweigen oder Unterbrechungen in der Online-Kommunikation kaum auszudrücken ist, da die Pausen zwischen den Wörtern nur durch den Rezipienten entstehen. Gleichzeitig würde eine längere Schreib-Pause einen negativen Effekt erzeugen, da die Jugendlichen Nicht-Antworten als unhöflich empfinden. Schwierig an der Kontextualisierung ist die vielfältige Bedeutung von Auslassungszeichen, wie es im Gesprochenen auch beim Schweigen der Fall ist. Auch hier ist es nicht immer leicht zu erkennen, was mit dem Schweigen gemeint ist. In der Online-Kommunikation ist es jedoch noch schwieriger, da die körperliche Repräsentanz fehlt und Proxemik, Gestik sowie Mimik, die bedeutend für die Interpretation sind, nicht erkennbar sind.

Es zeigt sich jedoch auch eine genuin schriftsprachliche Verwendung (*usw., Intensivierung...*) von Auslassungszeichen in der Online-Kommunikation, was den Interpretationsrahmen erweitert und eine korrekte Kontextualisierung erschwert. Denn durch die Vielzahl von Verwendungsmöglichkeiten ist daher eine genaue Funktionszuordnung der Auslassungszeichen nötig, damit das Gegenüber sie wie intendiert versteht.

### 6.1.2 Höfliche nicht-lexikalische Elemente

Modalitäten können nicht nur lexikalisch (Adjektive, Metaphern...) vermittelt werden, sondern auch durch Non- oder Paraverbales. Lächeln ist beispielsweise ein menscheitsübergreifendes Mittel, um seine Zustimmung bzw. Freude über eine Situation auszudrücken (vgl. Goffman 1972, S. 160). Lächeln kann daher zur Deeskalation von Situationen oder zum Ausdrücken von Zuneigung bzw. Höflichkeit verwendet werden. In der Online-Kommunikation fehlen jedoch theoretisch Möglichkeiten, dem Gegenüber Non- bzw. Paraverbales zu vermitteln (vgl. Beck 2010, S. 24). Daher müssen die Nutzer Wege finden, dies zu kompensieren. Das Inszenieren von Paraverbalem ist am Beispiel von Schreien durch Großschreibung (SCHREIEN) konventionalisiert (vgl. Platten 2003, S. 164), wenngleich hier auch ein Bedeutungswandel vom Schreien hin zur Betonung von Inhalten eintritt. Für die nonverbalen Elemente (um beispielsweise etwas als lustig und traurig zu markieren) hat sich das System der Emoticons entwickelt, die nicht nur rein textuell sind, sondern beispielsweise durch Software (wie beim hier untersuchten ICQ) grafisch animiert werden können (häufig auch Animoticons genannt). Der Einsatz von Emoticons ist bei Jugendlichen weit verbreitet, jedoch können sie unterschiedliche Funktionen innerhalb einer Interaktion besitzen (vgl. auch Marx & Weidacher 2014, S. 147–148).

Jugendliche verwenden diese in Form von stereotypen Repräsentanzen von beispielsweise Lachen oder Trauer. Wenngleich sie dabei nicht ausschließlich ein tatsächliches Lachen darstellen wollen, sondern oftmals Emoticons als Hinweise für die Modalität des Gesagten verwenden, beispielsweise: ‚der Beitrag ist lustig‘.

Neben der Markierung von ‚Empfindungen‘ können sie auch eine kommunikationsbegleitende Funktion in Form von ‚Kommunikationsskolorit‘ haben, wie Kapitel 6.1.2.1.1 zeigt. Im folgenden Kapitel wird beschrieben, wie die Jugendlichen Emoticons (animiert und nicht-animiert) einsetzen, um den Mangel an

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

nonverbaler Informationsvermittlung auszugleichen. Hiermit können sie Beiträge beispielsweise als ironisch kennzeichnen. Dies ist eine wichtige Möglichkeit, um Höflichkeit zu transportieren.

### 6.1.2.1 *gammmler^^* – Emoticons als Ironie-Marker

Ironie ist ein weitverbreitetes Mittel, um eine „Bewertungskluft“ aufzuzeigen. Dies geschieht, indem „dem Gegenüber oder einer dritten Person [...] eine Haltung attribuiert [wird], von der sich der Ironiker selbst kontrastiv distanziert“ (Kotthoff 1998, S. 336). Dies beinhaltet, dass Ironie nicht immer verwendet wird, um etwas Problematisches ohne Gesichtsverlust zu äußern, vielmehr kann sie auch zur bloßen Unterhaltung dienen (vgl. Kotthoff 1998, S. 345).

Zentrale Mittel zum Anzeigen von Ironie in der Online-Kommunikation sind „zwinkernde[...] Smiley[s] oder indem der Inhalt in Anführungs- und Schlusszeichen bzw. in Asteriske gesetzt wird“ Spiegel & Kleinberger Günther (2010, S. 222) (vgl. auch Albert 2013, S. 148). Allgemein werden Emoticons in der Internet-Kommunikation jedoch als Modalitätsmarker für Verschiedenes verwendet. Die Funktion als Ironie-Tag ist dabei nur beispielhaft. Unter ‚Tag‘ sollen im Weiteren Elemente verstanden werden, eine spezifische Interpretation des Gesagten bzw. dessen Modalität unterstützen.

Beispiel 12

Lukas (14:14:51): wo warsch eig.. in d paussee ^^ ?

Janosch (14:14:59): klassenzimmer :-D

Lukas (14:15:03): gammmler^^

In diesem kurzen Transkript spricht Lukas mit Janosch über dessen Verbleib während der Schulpause.

Lukas fragt Janosch *wo warsch eig.. in d paussee ^^*, womit er eine Gesichtsbefrohung gegenüber ihm anspricht, da dieser nicht – wie verabredet – in der Pause beim Treffpunkt anwesend war. Ein Abmildern dieser Befrohung erfolgt durch verschiedene Elemente. *Warsch* ist in diesem Fall nicht unbedingt als gezieltes Mittel zur Schaffung von Nähe anzusehen, da ökonomische Gesichtspunkte der Auslautverschiebung (st → ʃ) wahrscheinlicher sind. Anstelle von *warsch* müsste er *warst du* schreiben, was mehr Tippaufwand bedeutet. Dennoch erzeugt der Dialekt hier sprachliche Nähe, was die Strenge der Frage abmildert. Da er ebenfalls *eigentlich* mit *eig..* und *der* mit *d* abkürzt, zeigt, dass er seinen Beitrag zügig formuliert. Ein



## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Element zur Abschwächung der Gesichtsbedrohung ist die markierte Schreibweise von *paussee*. Die Verdoppelung des S- und E-Lauts erzielt eine Dehnung des Gesagten. Hierdurch entsteht ein humoristischer Effekt, der die Gesichtsbedrohung abmildert. Unterstützt wird dies durch das stark lachende Emoticon ^^ am Ende des Beitrags. Dieses weist dem Beitrag das Attribut: ‚lustig‘ zu. Auffallend ist auch die Verwendung dieses speziellen Emoticons, da Lukas sonst meist ‚normale‘ wie :-D verwendet. Somit ist eine Abgrenzung von seiner gewöhnlichen verstärkten Nutzung von Emoticons (vgl. Kapitel 6.1.2.1.1) möglich, wodurch die Modalität des Beitrags als kodifiziert höflich markiert ist.

Janosch antwortet darauf *klassenzimmer* :-D. Auch er nutzt ein Emoticon. In diesem Fall deutet es an, dass keine Gesichtsbedrohung vorliege. Janosch hätte auch kein Emoticon einbringen können, wodurch jedoch ein deeskalierendes Element fehlen und er Lukas verdeutlichen würde, dass er sich (ungerechtfertigt) angegriffen fühle. Lukas führt nun die Handlung des Frotzelns aus, indem er ihn spielerisch beleidigt *gammle*^^. Diese scheinbare Insultierung attribuiert Lukas als ‚nicht-ernsthaft‘ durch das lachende Emoticon am Ende. Würde dieses fehlen, müsste er aus den vorherigen Botschaften bzw. aus seinem Verhältnis zwischen ihm und Lukas schließen, dass keine ‚wirkliche‘ Gesichtsbedrohung vorliegt. Mit dem Emoticon ist dies jedoch auch für weniger vertraute Personen möglich.

Im folgenden Transkript chatten Max und Carina über ihr Tageswerk.

### Beispiel 13

Max (20:26:29): un was hasch heute so gedriben  
Carina (20:27:12): mm konfi und englisch gelernt:-(  
Carina (20:27:14): und du?  
Max (20:27:28): konfi und nix gelernt  
Carina (20:31:06): man man max  
Carina (20:31:10): so geht das aber ned...:-D  
Max (20:31:33): doch sisch doch  
Carina (20:31:56): ...:-P  
Max (20:33:28): 🤪  
Max (20:33:47): lol  
Carina (20:33:51): :-D

Max fragt Carina in einem dialektalen Stil, was sie an diesem Tag getan habe *un was hasch heute so gedriben*. Dieser Beitrag weist keine besonderen Formulierungen auf, da die Jugendlichen *hasch* als gängige Kurzform verwenden. *gedriben* ist ebenso nicht eine besonders markierte Schreibweise von *getrieben*, was jedoch nur

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

im Kontext von Max als Schreiber zu verstehen ist. Max ist allgemein rechtschreibschwach, weshalb er häufig stimmhafte und stimmlose D/T- und P/B-Laute verwechselt. Aus diesem Grund antwortet Carina auch ohne besondere Bezugnahme zu dieser Schreibweise auf seine Frage mit: *mm konfi und englisch gelernt:-/*. *mm* deutet eine kurze Denkpause vor ihrer eigentlichen Aussage an. Als Beispiele wählt sie *konfi und englisch gelernt:-/*. Sie beschreibt somit allein negative Ereignisse aus dem Bereich Unterricht. Das Ausdrücken ihrer persönlichen Einstellung erfolgt durch das Abschließen des Satzes mit einem traurigen Emoticon. Diese werden in der Kommunikation im Korpus selten eingesetzt, wodurch die Modalität besonders markiert ist.

Zwei Sekunden später fragt sie Max: *und du?*, um zu erfahren, wie er den Tag verbracht habe. Max übernimmt bei seiner Antwort ihre Struktur und Formulierung, stellt jedoch die Inhalte um: *konfi und nix gelernt*. Dies zeigt, dass er sich nicht auf die Englisch-Arbeit vorbereitet hat. An dieser Stelle ist normalerweise ein lachendes oder zwinkerndes Emoticon zu erwarten, Max lässt dieses jedoch weg, wodurch sein Beitrag weniger humoristisch, sondern als ernsthaft einzuschätzen ist.

Carina greift dies auf und entgegnet ihm in einem tadelnden Stil: *man man max*. In diesem Fall fehlt dieses Emoticon jedoch nur, weil Carina bereits vier Sekunden später einen weiteren Beitrag verfasst, weshalb man von einer quasi durchgehenden Formulierungsdynamik ausgehen muss. Im nächsten Beitrag fügt sie nämlich ein lachendes Emoticon ein, um die Gesichtsbedrohung zu vermeiden: *so geht das aber ned...:-D*. Auch hier setzt sich der tadelnde Stil fort. Sie beginnt mit dem deiktischen Element *so*, das in diesem Fall Max' Verhalten mit der danach folgenden negativen Bewertung verbindet. *Aber ned..* ist die negative Gegenüberstellung zu seinem Benehmen, verdeutlicht durch die Konjunktion *aber*. *Ned* wirkt als dialektale Verwendung von *nicht* zusätzlich abschwächend, da ein Tadel meist durch Standarddeutsch – beispielsweise in der Schule – erfolgt. Die Auslassungszeichen deuten eine allgemeine Verurteilung seines Verhaltens an und verstärken gleichzeitig die negative Bewertung durch die emulierte Leerstelle. Das stark lachende Emoticon am Ende des Beitrags negiert jedoch die zuvor ausgesprochene negative Kritik und zeigt Max, dass Carina es nicht ernst meint (vgl. hierzu auch Marx & Weidacher 2014, S. 149). Jedoch ermöglicht ihr dieses Mokieren, versteckte Kritik an seinem Verhalten zu äußern (vgl. Christmann 2006, S. 70).

Max antwortet darauf: *doch sisch doch*. Hiermit greift er ihre Kritik auf und persifliert sie, indem er ihren exakten Wortlaut ad absurdum führt. Ihre Aussage, dass das nicht gehe, ist nämlich im übertragenen Sinne zu verstehen. Dass es geht, dass Max nichts lernt, ist natürlich möglich. Einrahmend bestätigt dies die Antwortpartikel *doch* am Anfang und in Funktion eines adversatives Konjunkionaladverb am Ende des Beitrags. Hierdurch entsteht eine doppelte Verstärkung der entgegengesetzten Aussage. *Sisch* ist eine dialektale Abkürzung von *siehst du*, und ist der Kern seiner Aussage, mit der er beschreibt, dass es offensichtlich – entgegen ihrer Aussage – möglich sei, nicht zu lernen.

Da Max seinen Beitrag nicht als humoristisch kennzeichnet, schickt Carina 32 Sekunden später: ...:-P. Das Emoticon, das die Zunge herausstreckt, fungiert in dieser Situation als ‚Eisbrechen‘, da Max nicht selbst diese Handlungsaufgabe übernimmt. Die Zunge-herausstrecken-Geste zeigt Max, dass Carina seine Aussage als lustig auffasst und nicht als Gesichtsbedrohung wertet. Die Auslassungszeichen sind als universeller Bezugsrahmen zum vorherigen Beitrag zu sehen. Max löst erst ca. eine Minute später die Situation gänzlich auf, indem er ein Emoticon schickt, das die Augen verdreht und die Zunge herausstreckt. In der Videoaufnahme ist zu sehen, dass er dieses Zeichen gezielt aus einer Liste auswählt, was darauf schließen lässt, dass er ein besonderes Emoticon verschicken will, um die Kommunikation als lustig zu kennzeichnen, was für eine kodifizierte Höflichkeit spricht. 19 Sekunden später nimmt er durch *lol* (loughing out loud), Bezug zur vorherigen Interaktion und evtl. auch zu seinem lustigen Emoticon, das er damit zusätzlich beschreibt. Carina bestätigt diese Sequenz abschließend mit einem lachenden Emoticon, wodurch sie ebenfalls signalisiert, dass sie diese Episode als lustig empfinde.

### Weitere Erkenntnisse

Die Beispiele haben gezeigt, welchen Stellenwert die Emoticons zum Anzeigen von Ironie beziehungsweise humoristischen Passagen haben. Im Gegensatz zur Konfliktvermeidung sind sie hier Teil einer Spaß-Modalität, die auf der zwischenmenschlichen Ebene wirkt. Die Emoticons drücken Nähe aus und wirken als Kontextualisierungshinweise für die verschickten Inhalte. Mit ihnen findet Beziehungsarbeit statt, indem sie ein gemeinsames Handlungsfeld schaffen, in dem konfliktfrei interagiert werden kann. Zentral ist, dass diese Emoticons die Modalität des sprachlichen Austauschs bestimmen, wodurch dieses als nicht bedrohlich empfunden wird.

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Ironie findet nicht nur auf der inhaltlichen Ebene statt, sondern wird oftmals mit nonverbalen oder paraverbalen Signalen begleitet, um diese klarer zu kennzeichnen (vgl. Dopychai 1988, S. 40). Das Besondere an der Online-Kommunikation ist, dass diese Signale hier expliziter sind als im Mündlichen. Dies liegt an ihrer Realisierungsform, die im Offline-Bereich subtiler (unterbewusster) ist. Im Schriftlichen müssen Emotionen jedoch gezielter ausgewählt werden. Gleichzeitig erhalten die Emoticons eine zentralere Funktion, da Paraverbales schriftlich schwieriger zu realisieren ist, weshalb die Jugendlichen daher vornehmlich auf die Emoticons als ikonische Stilisierungen von Gesichtsausdrücken/Gemütszuständen zurückgreifen. Diese entscheiden somit in besonderem Maße über die Kontextualisierung des sprachlichen Inhalts.

Eine ironische Handlung als solche zu kennzeichnen, stellt eine Form von elementarer Höflichkeit dar. Es gilt nämlich als angemessen, über die Intention von Handlungsmodalitäten aufgeklärt zu werden. Auf der Realisierungsebene selbst können die anderen Stufen der Höflichkeit verwirklicht werden. Dies kann beispielsweise durch das Auswählen origineller beziehungsweise besonderer Emoticons erfolgen (vgl. Beispiel 13).

Ironie ist unter Freunden zudem nicht nur Mittel, um Problematisches verdeckt äußern zu können, sondern stellt eine relevante Unterhaltungsfunktion dar (vgl. Kotthoff 1998, S. 345). Beziehungen können so gepflegt und ausgebaut werden, weshalb Ironie einen wichtigen Beitrag zu Freundschaften liefert. Ein funktionaler Unterschied zwischen der Offline- und der Online-Kommunikation ist daher nicht festzustellen. Jedoch gibt es Differenzen in der Realisierung, insbesondere in der Gewichtungverschiebung hin zu Emoticons, die für das Anzeigen von Ironie nicht fakultativ, sondern oftmals elementar sind. Fehlen diese Zeichen, wie im Beispiel 13 (20:31:33), versucht das Gegenüber, dieses einzufordern, indem es beispielsweise das Gesagte selbst als lustig beschreibt und so die Handlung als ironisch markiert. Es ist nämlich schwieriger, einen Inhalt lexikalisch (auf schriftlicher Ebene) als ironisch zu markieren, als mit ikonischen Elementen (bspw. Emoticons).

Ironisches kann in Texten mithilfe von Interpunktion – beispielsweise durch Anführungszeichen, Ausrufezeichen, Bindestriche oder Auslassungszeichen – angezeigt werden (vgl. Müller 1995, S. 139–143). Hancock (2004, S. 460–461) kommt zu einem ähnlichen Ergebnis und beschreibt Auslassungszeichen als

häufigste Form von Ironie-Markern. Im Korpus tritt diese Form von Ironie-Tags jedoch selten auf; meist nur in Verbindung mit einem Emoticon (*so geht das aber ned...:-D*). Thaler (2012, S. 155) schreibt den Emoticons eher eine Unterstützung der ironischen Wirkung zu. Dies stimmt natürlich, da ohne den Textteil oftmals keine Ironie übermittelt wird. Jedoch findet sich im Korpus fast keine ironische Episode ohne Emoticons, weshalb sie nicht unterstützend (und somit fakultativ), sondern elementar für das Anzeigen von Ironie sind.

Vornehmlich verwenden die Jugendlichen nämlich Emoticons, um Ironie zu stilisieren. Eine Deutungsmöglichkeit hierfür ist, dass lachende Emoticons diese Funktion am dezidiertesten erfüllen und so kaum Fehlinterpretationen auftreten; im Gegensatz zu einer lexikalischen Realisierung. Evtl. haben die Jugendlichen auch weniger ‚schriftsprachliche Erfahrung‘ (im Gegensatz zu den Studenten aus Hancocks Untersuchung), weshalb sie die Auslassungszeichen als Ironie-Tag nicht genügend wahrgenommen und deshalb nicht in ihr Repertoire aufgenommen haben.

Neben den Emoticons kann nach West & Trester (2013, S. 144) auch das Akronym *lol* als Ironie-Marker bzw. zum Stilisieren einer lustigen Handlung verwendet werden. Im Korpus findet sich *lol* jedoch nicht als Ironie-Marker für die eigene, sondern nur als reaktive Bewertung („das finde ich lustig“) der Nachricht des Gegenübers. Emoticons erfüllen im Korpus jedoch beide Funktionen, initial und reaktiv.

Die Bedeutung von Emoticons als Ironie-Marker zeigt auch das Kapitel 6.3.3, in dem eine Aussage durch das Verwenden eines falschen Emoticons als ironisch wahrgenommen wird, obwohl dies nicht intendiert ist.

### 6.1.2.1.1 was gabs :-D – inflationärer Emoticoneinsatz

Dieses Beispiel verdeutlicht den Einsatz von Emoticons ohne satzinterne pragmatische Funktion.

Im folgenden Transkript chatten Janosch und Lukas darüber, was Janosch in seiner Abwesenheit gegessen hat.

Beispiel 14

Janosch (14:13:59): wd

Lukas (14:14:06): okay :P

Lukas (14:14:11): was gabs :-Dß

Janosch (14:14:22): pizza xD

Lukas (14:14:26): imma gut

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Janosch (14:14:35): haja

Lukas (14:14:42): D

Lukas (14:14:44): \*:-D

Janosch teilt Lukas durch *wd* (*wieder da*) mit, dass er zum Chatten bereit und nicht mehr vom Computer entfernt sei. Lukas bestätigt dies mit *okay* :P. Das Ausschreiben von *okay* (anstelle von *ok*) stellt wahrscheinlich keine besondere Betonung dar, vielmehr handelt es sich um seine eigenen Formulierungsstil, den er häufig verwendet (ansonst wäre *okay* statt *ok* eine markierte Variante). Das angehängte Emoticon :P ist jedoch in dieser Position nicht direkt in seiner grundsätzlichen Bedeutung zu entschlüsseln. Es stilisiert das Herausstrecken der Zunge, was ‚ich ärgere dich‘, ‚du ärgerst mich‘ oder ‚ich bin frech/ungezogen‘ im Chat bedeutet. In diesem Fall passt jedoch das Emoticon nicht zum Kommunikationsverlauf beziehungsweise Kontext, da Lukas in seinem Beitrag Janosch nur mitteilt, dass er dessen Anwesenheit wahrgenommen hat. Ein Foppen oder Ähnliches ist hier nicht festzustellen. Auch kann ein Tippfehler ausgeschlossen werden, da das P fern der anderen gängigen Emoticon-Gesichtszüge [ ) ( D ] liegt und er es somit willentlich verwendet. Emoticons sind somit semantisch nicht eindeutig belegt und können so verschiedene Bedeutungen aufweisen.

In seinem nächsten Beitrag fragt Lukas nach: *was gabs* :-Dβ. Er beginnt somit mit einem neuen Thema nach dieser Rückmeldesequenz, da sein *okay* normalerweise keine weitere Redeveranstaltung für Janosch bedingen würde. Das stark lachende Emoticon am Ende ist wiederum schwer in seiner ursprünglichen Funktion zu bestimmen. Die Frage, was es zu Essen gebe, ist in diesem Zusammenhang normalerweise nicht als besonders lustig zu deklarieren. Vielmehr hat hier das Emoticon eine kommunikationsbegleitende Funktion. Das Gesagte wird als positiv dargestellt, ohne einen zu starken Fokus auf die Bedeutung des Emoticons zu legen. Janosch erläutert daraufhin, was er gegessen hat: *pizza xD*. Dieses Emoticon symbolisiert im Normalfall lautes Lachen mit zusammengekniffenen Augen und somit einen besonders lustigen Charakter des Gesagten. Aus dem Kontext erschließt sich jedoch nicht, weshalb er diese Antwort mit einer derart starken ‚Emotion‘ unterlegt. Janosch teilt nämlich lediglich die Art seines Mittagessens mit.

Lukas schreibt weiter ohne Emoticon: *imma gut*. *imma* ist zwar als Sprachspiel in Form einer phonetikhnen Verschriftlichung zu kennzeichnen, jedoch nutzt Lukas *imma* im Korpus häufig als Temporaladverb, ohne diese Schreibweise besonders zu

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

inszenieren. Janosch bestätigt diese Meinung mit *haja*, ebenfalls ohne Emoticon. Danach verschickt Lukas wieder ein Emoticon. Zu erst nur *D*, was er mit *\*:-D* korrigiert. Das letzte Emoticon ist als Antwort zu Janoschs Beitrag zu verstehen. Es hat jedoch im Vergleich zu den anderen Emoticons eine stärkere humoristische Funktion, da es unverbundener steht und somit im Kommunikationsfluss besonders hervorgehoben ist. Das Emoticon erhält dadurch den Status eines eigenen Beitrags. Jedoch geht Janosch nicht weiter darauf ein, woraufhin Lukas einen Themenwechsel zum Bereich Schule durchführt.

### Weitere Erkenntnisse

Anhand dieses Beispiels zeigt sich, dass Emoticons nicht immer eine distinktive Bedeutung in der Online-Kommunikation besitzen müssen. Häufig dienen Sie nur der nicht-lexikalischen ‚Untermalung‘ einer Interaktion. (Lachende) Emoticons werden so, abweichend von ihrem primären Zweck als „strategies to express and intensify friendliness towards the co-participant“ Golato & Taleghani-Nikazm (2006, S. 317) verwendet, um eine Interaktion allgemein als positiv zu deklarieren.

Es erfolgt somit eine Trennung zwischen signifié und signifiant. Ihre Funktion lässt sich ferner nur durch ihren Einsatz in der Kommunikation bestimmen, womit sie als kommunikationsbegleitend zu bezeichnen sind.

### *Kommunikationsbegleitung*

Kommunikationsbegleitende Emoticons sind diejenigen, die von ihrem primären Zweck, der Markierung einer spezifischen Modalität, entbunden sind. Ihre Aufgabe, die ‚Lesart‘ der Nachricht näher zu bestimmen, tritt dabei in den Hintergrund; die Bedeutung wechselt von explizit zu implizit. Der Übergang ist dabei fließend und basiert auf der Interaktion aller Kommunikationsteilnehmer. Setzt einer die gehäufte Verwendung der Emoticons nicht fort, so führt dies zwangsläufig wieder zu einer Bedeutungsaufwertung der einzelnen Smileys. Dieser Wechsel ist deutlich im Beispiel 14 (14:14:26) und (14:14:42) zu sehen. An dieser Stelle fehlt die Ratifizierung des anderen Interaktanten, der die Modalität auf diese Weise nicht fortführt.

Die Beteiligten können somit aktiv die Funktion von Emoticons verändern und ihnen somit mehr oder weniger Bedeutung zukommen lassen. Auch in Beispiel 15 ist zu erkennen, dass die Emoticons mehrheitlich ohne direkten Satzbezug verwendet werden, bis auf das Alleinstehende (13:25:43), welches die vorherige Aussage als selbstständigen Beitrag bewertet.

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

### Beispiel 15

Lukas (13:25:21): alles fit

Janosch (13:25:27): haja bd?

Lukas (13:25:35): jooa^^

Lukas (13:25:38): knöchel undso halt aua ^^

Janosch (13:25:43): xD

Janosch (13:25:44): aso :-D

Lukas (13:25:52): was machsch vorm spiel so :-D?

Janosch (13:25:57): lernen:-D

Kommunikationsbegleitende Emoticons sind oftmals unterschiedlich, da das Versenden desselben zu eintönig wäre und trotz der beitragsübergreifenden Bedeutung Abwechslung wichtig ist. In diesem Zusammenhang finden sich darüber hinaus im Korpus nur positive Emoticons. Dies liegt am grundsätzlichen Bestreben, Kommunikation mit froher Grundhaltung zu führen, um die Höflichkeit zu wahren.

Kommunikationsbegleitende Emoticons haben die Funktion, dem Kontext eine ‚atmosphärische Färbung‘ zu geben. Nicht das einzelne Emoticon ist für den jeweiligen Beitrag bedeutend, sondern die Gesamtheit der Emoticons der Interaktion modalisiert die Kommunikationssituation. Auch kann dieser Emoticon-Einsatz als Spiel gewertet werden.

Das Phänomen der kommunikationsbegleitenden Emoticons ist dahingehend interessant, dass Emoticons erst durch die Online-Kommunikation und nicht durch deren literarische Verwendung populär wurden. Der Zweck, eine spezielle Modalität durch ein Zeichen auszudrücken, wird durch eine inflationäre Verwendung jedoch ‚verwässert‘. Vielmehr kann sich hierdurch eine Abstumpfung gegenüber dem gezielten Einsatz von Emoticons in der Online-Kommunikation entwickeln. Ist man nämlich gezwungen, diese dauernd zu verschicken, um basale Höflichkeitsstrategien einzuhalten, so ist es umgekehrt schwierig, Emoticons gezielt einzusetzen und damit einen Effekt zu erzielen. Kommunikation wird somit zunehmend ‚positiviert‘, was die Vielfalt von Gefühlsstilisierungen einschränkt. Das Verwenden von Emoticons zum Anzeigen von kodifizierter Höflichkeit ist somit kaum noch möglich, da sie als Bestandteile von elementarer Höflichkeit erwartbar und sogar gefordert werden. Jedoch tritt dieses Verhalten nicht bei allen Probanden gleich stark auf. Es hängt insbesondere mit den Kommunikationspartnern zusammen. Max und Ole setzen Emoticons beispielsweise sparsamer bzw. gezielter als Janosch oder Lukas ein. Jedoch ist die Tendenz hin zu einem inflationären Gebrauch der Emoticons zu erkennen.



In ihrer Funktion zum Aufbau von Freundschaften (vgl. Utz 2001, S. 156), können Emoticons trotzdem wirken, da durch den positiv-emotionalen Stil die Beziehung zwischen den Interaktanten weiter gepflegt wird.

Kommunikationsrelevante Emoticons zu identifizieren wird jedoch zu einer wichtigen Fähigkeit für die Heranwachsenden, wenn diese weniger bewusst eingesetzt werden und nur als Kommunikationskolorit Verwendung finden (vgl. auch Derks et al. 2007, S. 847).

### 6.2 Sprachliche Handlungen als Höflichkeitsstrategie

Im Sinne der Sprechakttheorie werden sprachliche Handlungen [...] als intentional und konventionell bestimmt. Das heißt, sprachliche Handlungen werden mit einer bestimmten Absicht verbunden und können von den Kommunizierenden in bestimmten Situationen erwartet und angewendet werden. Gansel (2011, S. 64)

Diese erwartbaren Handlungen finden sich auch in der Online-Kommunikation. Das ‚Durchführen‘ spezifischer Handlungen wie das Ankündigen einer Abmeldung vom Chat wird als (elementar) höflich angesehen. Sprachliche Handlungen können somit eine Form von Höflichkeit darstellen (vgl. hierzu auch Thaler 2012, S. 18–21).

Im Vergleich zur Höflichkeit im Bereich der Modalisierung findet sie sich hier in sprachlichen Handlungen und nicht unbedingt in deren ausschmückenden Hüllen wieder. Sprachliche Handlungen sind hier insbesondere Routinen<sup>12</sup>, welche die Jugendlichen anwenden, um Kommunikation in der Interaktion erfolgreich zu gestalten. Dabei sind diese sprachlichen Handlungen und deren korrekter Vollzug meist allen Beteiligten bekannt. Wichtig ist nicht, wie etwas gesagt wird, sondern dass es gesagt wird, um zu versuchen, konfliktäre Situationen zu vermeiden bzw. die Interaktion ‚harmonisch‘ zu gestalten. Es sind insbesondere erwartbare sprachliche Handlungen, wie sich vor dem Verlassen des (Chat-)Raums zu verabschieden.

Sprachliche Handlungen werden auch im Offline-Bereich (bspw. die Frage, ob man im Zug an jemandem vorbeilaufen könne, der den Weg blockiert) verwendet, um einen höflichen Umgang zu wahren (vgl. Cho 2005, S. 110).

---

12 Routinen sind Handlungen oder Handlungsabläufe, die zur Durchführung einer (sprachlichen) Handlung angebracht bzw. notwendig sind. Die Routinen sind zwar geteilte und festgelegte Abläufe, dennoch können die Beteiligten diese abändern, um ihr Ziel zu erreichen.

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Mit diesen sprachlichen Handlungen können beispielsweise non-verbale, ‚praktische‘ Handlungen angekündigt werden.

Wenn ein Handlungsablauf *verfestigt* ist, d.h. wenn sich eine bestimmte Routine herausgebildet hat, können bzw. müssen die Handelnden nicht mehr (in jeder Hinsicht) spontan formulieren, sondern lehnen sich an überkommene, mehr oder weniger verbindliche Gestaltungsverfahren an. [...] Routine ent-individualisiert das sprachliche Handeln, sie entlastet den Sprecher aber auch“ Luckmann (1999, S. 178)

In diesem Sinne sollen Routinen verstanden werden. Insbesondere der Aspekt der „mehr oder weniger verbindlichen Gestaltungsverfahren“ Luckmann (1999, S. 178) ist in der Online-Kommunikation der Jugendlichen relevant, da sie im Rahmen der Vorgaben dennoch eine individuelle Ausgestaltung der Routinen pflegen und diese so weiter modalisieren können.

Es bestehen dabei starke Ähnlichkeiten zu den pre-sequences<sup>13</sup>, deren Aufgabe es ist: „by prefiguring an upcoming action they invite collaboration in that action (as in pre-closings) or collaboration in avoiding that action (as in pre-self-identifications)“ Levinson (1983, S. 346).

Die folgenden Kapitel zeigen, welche sprachlichen Handlungen die Jugendlichen ausführen, um andere Handlungen (bspw. Offline-Gehen) zu unterstützen.

### 6.2.1 bin essen bg – Rechtfertigen von Handlungen

Das Rechtfertigen von Handlungen in der Online-Kommunikation hat grundlegende raum-zeitliche Gründe. Da sich die Personen nicht gegenseitig sehen können, ist es ihnen nicht möglich, nachzuvollziehen, was der andere momentan tut. Der einzige Übertragungskanal von Informationen ist die Schrift. Die Möglichkeit der personalen Raumwahrnehmung ist im Chat nicht gegeben, weshalb die Jugendlichen Strategien entwickelt haben, damit umzugehen. Sie helfen ihnen, dem Kommunikationspartner mitzuteilen, was sie momentan tun bzw. begründen, warum sie zeitweise nicht ansprechbar sind. Dies ist nötig, um Gesichtsbedrohungen durch Nicht-Antworten (vgl. Kapitel 6.3.2) zu vermeiden.

Handlungen sind somit nicht-sprachliche Ereignisse, die einen Einfluss auf die Kommunikation haben und dadurch relevant für die Interaktion sind. Stereotyp hierfür ist die Handlung des Verlassens des Chats, die eine weitere Kommunikation

---

13 Auch Schegloff & Sacks (1973) beschreiben diese Form von Handlungs-Vorankündigungen, wenngleich sie auf die Kommunikationsbeendigung ‚pre-closing‘ fokussieren.

(kurzzeitig) unterbindet und daher (mit der sprachlichen Handlung: Rechtfertigen) zu erläutern ist.

Treten innerhalb eines Gesprächs unerwartbare Äußerungen oder Handlungen (beispielsweise das Unterbrechen des Chats) auf, so müssen diese meist (non-)verbal erläutert werden, da diese nicht-präferiert sind (vgl. Tiittula 2001, S. 1367). Explizite An-, Abmelde- und Unterbrechungsankündigung sind somit bedeutend für die Wahrung der Höflichkeit. Diese ‚Vor-Aktivitäten‘ ermöglichen es dem Ausführenden, eine Gesichtsbedrohung zu vermeiden, indem er das problematische Verhalten ankündigt. Solche Vorankündigungshandlungen, die zur Facewahrung dienen, beschreibt Goffman (1972, S. 114) als ‚request‘. In diesem Fall sind dies jedoch keine schwerwiegenden Gesichtsbedrohungen, da das Entfernen vom Computer meist eine plausible Ursache hat. Jedoch sind genau diese Begründungen für die Abmeldungen (durch plausible Ursachen) bedeutend für die Gesichtswahrung, wie das Kapitel 6.2.1.2 zeigt.

Im Folgenden werden verschiedene Varianten analysiert, in denen Jugendliche ihre Handlungen beschreiben, um Höflichkeitsroutinen einzuhalten.

### **6.2.1.1 bin zoggn – Ab- und Anmeldesequenzen**

Die zuvor stattfindende Kommunikation zwischen Lukas und Janosch hat wenig Relevanz für die hier gezeigte Ab- und Anmeldungstätigkeiten, weshalb sie nicht aufgeführt ist.

#### Beispiel 16

Lukas (15:37:05): bin essen  
Lukas (15:37:06): bg  
Janosch (15:37:08): bg an gute  
Lukas (15:37:14): dankschee gel :-D  
Janosch (15:37:18): bidde ;D  
Lukas (15:44:38): wd  
Janosch (15:46:13): ok  
Janosch (15:46:37): bin zoggn bd  
Lukas (15:46:48): bg have fun^^  
Janosch (16:30:32): wd  
Janosch (16:32:44): baay

Lukas kündigt zu Beginn des Transkripts seine Abwesenheit mit *bin essen* an. Er ergänzt dies im nächsten Beitrag mit *bg* was für *bis gleich* steht. Seine Kommunikation ist sehr knapp gehalten und von Abkürzungen geprägt. *Bin essen*

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

ist eine gültige Abmeldeformulierung, da Janosch diese mit *bg an gute* (und einen guten Appetit) beantwortet und somit die Interaktion fortführt. Janosch übernimmt dabei den Ausdruck *bg*, stellt ihn jedoch an den Anfang seines Beitrags; im Gegensatz zu Lukas, der ihn ans Ende stellt. Das Voranstellen von *bg* erzeugt eine direkte Verknüpfung beider Beiträge durch die Wiederaufnahme. Darüber hinaus nimmt Janosch Lukas' Abwesenheitsgrund in seiner dialektalen Antwort auf: *an gute*.

Lukas erwidert Janoschs Äußerung: *dankschee gel :-D (Danke schön, gell)*. *Dankschee gel* ist eine humoristische Antwort (Bedankenshandlung) auf Janoschs Wunschformel. Er dehnt hierbei den Endlaut bei *dankschee*, wodurch eine betonte Mündlichkeit entsteht, die durch *gel* zusätzlich verstärkt wird. *Gel* hat hier nicht die Funktion einer Rückversicherung (*nicht wahr*) (vgl. Weinrich et al. 1993, S. 834), sondern dient als Bestätigungselement. Der Abschluss des Beitrags erfolgt mit einem stark lachenden Emoticon, das an dieser Stelle das humoristisch-dialektale Spiel unterstreicht.

Janosch geht auf diese ‚Spaß-Episode‘ ein und antwortet *bidde ;D*. Auch er emuliert eine dialektale Ausdrucksweise, indem er den Inlaut *t* – im Süddeutschen stimmhaft – mit *d* verschriftlicht. Der humoristische Effekt entsteht dabei auf zweierlei Weise: Einerseits die dialektale Schreibweise und andererseits die grafische Realisation mit einem *d*, die aufgrund der falschen Orthografie im Schriftlichen hervorsteht. Auch Janosch nutzt ein lachendes Emoticon am Ende, welches anzeigt, dass er sich auf das dialektale ‚Spaß-Spiel‘ einlässt. Die Markierung als Scherz-Kommunikation entsteht insbesondere aus der Verbindung der Emoticons sowie der intensivierten Dialekttiefe (vgl. Bausch 1998, S. 151). Eine weitere Fortführung vonseiten Lukas gibt es nicht, weshalb die Abmeldesequenz abgeschlossen ist. Beide spielen hier in einem gewissen Maße mit den vorhandenen Routinen bzw. Konventionen (vgl. Haferland & Paul 1996, S. 55).

Sieben Minuten später initiiert Lukas eine Rückmeldesequenz (die aus zwei Teilen besteht). Lukas beginnt sie mit *wd (wieder da)*. Janosch ratifiziert dies mit *ok* und beendet sie dadurch gleichzeitig. Er bestätigt damit, dass er Lukas' Rückmeldung wahrgenommen hat. Da Janosch jedoch einer anderen Tätigkeit nachgehen möchte, beginnt nun er eine eigene Abmeldesequenz: *bin zoggn bd*. Er beschreibt dabei seine gewünschte Handlung *zoggn* (Computer/Konsole spielen) mit einem umgangssprachlichen Ausdruck, gefolgt von der Abschiedsfloskel *bd (bis dann)*. *Bis dann*

verweist jedoch auf eine längere, unbestimmte Phase als *bis gleich*, wodurch er Lukas verdeutlicht, dass er längere Zeit abwesend sein wird.

Lukas führt diese Abmeldesequenz mit *bg have fun^^* fort und bestätigt somit Janoschs Vorhaben. Alternativ könnte Lukas *warte* schreiben, um Janosch dazu zu bewegen, den Chat noch nicht zu verlassen, da er ihm noch etwas Wichtiges sagen möchte. Lukas bestätigt die Sequenz nicht nur, er wünscht ihm auch viel Spaß beim Spielen (*have fun^^*). Diese positive Bestätigung findet auch in der ‚Essens-Sequenz‘ statt und hat zum Ziel, das Gegenüber freundlich zu verabschieden. Ein einfaches *ok* hätte beispielsweise die gleiche Funktion, jedoch ist die Ergänzung anerkennender und deutet an, dass man mit der Abwesenheit nicht nur einverstanden ist, sondern diese positiv unterstützt. Dies zeigt in diesem Fall auch das lachende Emoticon ^^ am Ende des Beitrags an. Hier findet somit Beziehungsarbeit in Form von kodifizierter Höflichkeit statt. Ca. 45 Minuten später meldet sich Janosch mit *wd* zurück, verabschiedet sich jedoch nach zwei Minuten von ihm mit *baay*. Auffallend ist, dass auf *wd* keine Antwort von Lukas erfolgt. Er führt somit die Rückmeldesequenz nicht fort, weshalb diese unvollständig ist. Janosch verabschiedet sich auch zwei Minuten später von Lukas, da er durch die fehlende Bestätigungssequenz davon ausgeht, dass dieser nicht am Computer ist. Diese Vermutung bestätigt sich dadurch, dass auf Janoschs endgültige Verabschiedung *baay* keine Rückmeldung mehr von Lukas erfolgt.

### Weitere Erkenntnisse

In den oben aufgeführten Beispielen zeigt sich, wie typische An- und Abmeldesequenzen stattfinden können. Diese Sequenzen sind bedeutend für die Organisation, denn nur „wer »hier« ist, kann mitlesen, wer »weg« oder »draußen« ist, ist von der Kommunikation abgeschnitten“ Storrer (2001b, S. 19). Nach Thaler bestehen Verabschiedungssequenzen in öffentlichen Chats, die den unten beschriebenen (vorübergehenden) Abmeldesequenzen ähnlich sind, aus folgenden Teilen: Ankündigung & Begründung, Verweis auf ein zukünftiges Gespräch und Verabschiedungsfloskel (vgl. Thaler 2012, S. 201). Die Unterschiede zwischen Verabschiedungssequenzen in öffentlichen Chats und Abmeldesequenzen in privaten Chats kommen insbesondere durch die Endgültigkeit der Abmeldung sowie der Ungewissheit, sich wieder zu treffen, zustande. Im Folgenden werden die hierbei angewendeten Sequenzen beleuchtet.

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

### *Abmeldung*

Sie beginnt mit der *Information über die folgende Handlung*, die es der Person nicht mehr erlaubt, aktiv an der Kommunikation teilzunehmen. Die initiale Abmelde-Formulierung besteht meist aus dem Hilfsverb *bin* und einer Tätigkeitsbeschreibung: *essen, zoggn...* Auch ist die Nachrichtenlänge häufig stark begrenzt, da sich der Schreibende meist knapp verabschiedet, um der Handlung zügig nachgehen zu können (beispielsweise wenn das Essen fertig ist und der Schüler den PC verlassen muss).

Diese Tätigkeitsbeschreibung als Begründung für die Abwesenheit ist bedeutend für die Gesichtswahrung, da er hierdurch verdeutlicht, dass er nicht ‚einfach so‘ den Chat verlässt, sondern dies durch äußere Umstände nötig ist (vgl. Thaler 2012, S. 193).

Schreibt ein Teilnehmer eine ausführliche Erläuterung seiner Abwesenheit, so kann dies vom Gegenüber auch als Kommunikationsinitiierung verstanden werden, wodurch die Abmeldesequenz durch eine Nebensequenz erweitert wird.

#### 1. *Rückkehrabsicht*

Ergänzend kann noch eine Rückkehrabsicht geäußert werden; häufig durch *bg* (*bis gleich*) oder *bd* (*bd*) (Beispiel 16 & 17).

Beispiel 17

Carina (19:39:06): Zwerg <3

Max (19:39:19): hay bin kurz telen bg

Carina (19:39:28): ook bg

Max (19:42:46): wd

Carina (19:42:56): schön

Dass der Chatpartner bei der Abmeldeformulierung *bin essen* wieder zurückkehrt, ist leicht zu erkennen, da es sich meist um ein zeitlich eng umfasstes Ereignis handelt. Auch eine adverbiale Bestimmung wie (*kurz*), die die Dauer der Tätigkeit näher erläutert, ist möglich (Beispiel 18).

Zudem verdeutlicht die gewählte Abkürzung die Dauer der Abmeldung. *Bg* zeigt dem Gegenüber, dass die Unterbrechung nur von kurzer Dauer ist, wohingegen *bd* stets für eine längere Abwesenheit steht.

Beispiel 18

Max (20:52:39): achs ja die is gail ich bin kurz essen

Ole (20:53:06): ok

Max (21:23:09): wd

Ole (21:23:22): ich siehs

Max (21:23:30): hahaha

Schreibt man jedoch: *ich geh in die Stadt*, kann es durchaus sein, dass man den PC im Laufe des Tages nicht mehr benutzt. Die Rückkehrabsicht ist somit eine Projektion der Absicht des Abmeldenden, in absehbarer Zeit wieder am Chat teilzunehmen. Dies bietet dem Gegenüber Planungssicherheit, die durch die Erwartung, dass der andere nach mehreren Stunden Abwesenheit wieder auf Nachrichten antwortet (wenn er beispielsweise das Chat-Programm aktiv lässt), ausgelöst werden können.

Die Verwendung dieser Rückkehrabsicht stellt dabei wiederum eine Form von Höflichkeit dar, da dies den Wunsch der Kommunikationsfortführung signalisiert, was das Gegenüber als positiv empfindet (vgl. Thaler 2012, S. 193–194).

Möchten die Jugendlichen nicht explizieren, warum sie den Chat verlassen, ist es möglich (wenn auch im Korpus selten), nur die Rückkehrabsicht (*bg*, *bd*) als Abmeldung zu äußern.

### 2. Nebensequenzen

Möchte einer der beiden Interaktanten noch etwas einschieben beziehungsweise eine Rückfrage stellen, so kann er dies in Form einer Nebensequenz tun (Beispiel 16). Diese Nebensequenzen treten hauptsächlich auf, wenn ein vorheriger Handlungsstrang noch nicht abgeschlossen ist, da eine Abmeldung meist akzeptiert wird.

#### *Abmeldebestätigung (Ratifizierung)*

Nach der Abmeldeformulierung erfolgt prototypisch die Abmeldebestätigung, die der Kommunikationspartner ausführt. Die Hauptfunktion ist das Ratifizieren der Abmeldehandlung.

#### 1. *Bestätigung*

Das zentrale Element ist eine Bestätigung, beispielsweise die Interjektion *ok* oder das Aufgreifen der Rückkehrabsicht (*bg*). Eine Ergänzung durch Wunschformeln (vgl. Weinrich et al. 1993, S. 820) (*an gute, viel Spaß*) ist möglich, um gesondert auszudrücken, dass die Abmeldung nicht nur akzeptiert, sondern auch positiv unterstützt wird. Dies stellt dann eine Form von kodifizierter Höflichkeit dar.

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Diese Abmeldebestätigung ist wichtig, um dem Gegenüber die Zustimmung zum Verlassen des Chats anzuzeigen. Es ist nämlich möglich, dass beispielsweise eine wichtige Frage zu klären ist, was das Verlassen des Chats verhindern würde. In diesem Fall ist es an dieser Stelle möglich, Sequenzerweiterungen einzuschieben. Diese können als Ergänzungsfrage zur Abwesenheit: *was machst du da?* oder als offener Widerspruch gegen die Abmeldung formuliert sein.

Beispiel 19

(Max (20:20:28): ich geh zocken bay

Janosch (20:21:11): gehn ma noch? :-D

Janosch (20:21:12):nein

Janosch (20:21:19 bleib da

### 2. Danksequenz

Ebenso kann sich der Abmeldende für die Wunschformel bedanken und dadurch eine Danksequenz eröffnen, welche durch gegenseitige Facework-Handlungen gekennzeichnet ist. Beispielsweise Lukas (15:37:14): *dankschee gel :-D* | Janosch (15:37:18): *bidde;D*. Sie fungieren im zwischenmenschlichen Bereich und stellen Vertrautheit und Zuneigung her.

### Rückmeldesequenz

Neben der Abmeldesequenz ist die Rückmeldesequenz von großer Bedeutung. Sie signalisiert dem Chat-Partner, dass die Abwesenheit beendet und man wieder erreichbar ist.

#### 1. Rückmeldung

Häufig kommt dabei im Korpus das Akronym *wd* (*wieder da*) vor. Jedoch sind auch andere Formen wie *jz* (*jetzt [bin ich wieder verfügbar]*) möglich. Hauptsächlich finden hier nur kurze Rückmeldungen und keine weiteren Erläuterungen beziehungsweise kommunikationsinitiiierende Schritte statt. Eine genauere Begründung der Tätigkeit während der Abwesenheit ist nicht nötig, da dies bereits zuvor in der Abmeldung erfolgt.

#### 2. Rückmeldebestätigung

Meist erfolgt eine Rückmeldebestätigung im Korpus durch *ok* oder ähnliche Formulierungen. Auch hier sind Sequenzerweiterungen möglich, beispielsweise das Erkundigen über die Geschehnisse während der Abwesenheit, die



## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

durch eine Erläuterung des Abwesenden beendet werden. Zudem können Bewertungen zur Rückkehr selbst (*schön*) geschickt werden (Beispiel 17).

Fehlt die Abmeldesequenz, so kann hieraus ein Konflikt, wie in Kapitel 6.3.2 dargestellt, entstehen. Aus diesem Grund ist dieses routinierte Verhalten eine für die Beteiligten relevante Höflichkeitsstrategie. Auch im Offline-Bereich ist es notwendig, sich beim Verlassen einer Unterhaltung abzumelden, beispielsweise bei Telefongesprächen, in denen ebenso ein visueller Rückkanal fehlt.

Erstaunlich an dieser Praktik ist es, dass ICQ die Möglichkeit bereithält, anzuzeigen, ob man offline ist oder nicht. Jedoch nutzen die Jugendlichen diese Funktion nicht, um sich während eines Chats (der beispielsweise seit geraumer Zeit pausiert ist) abzumelden. Vielmehr schreiben sie meist allen Personen, die sich momentan in einem Chat mit ihnen befinden, um ihnen die bevorstehende Abwesenheit persönlich mitzuteilen.

Abmeldung und Abmeldebestätigung sowie Rückmeldung und Rückmeldebestätigung sind bezüglich ihres Aufbaus als Adjacency Pairs (vgl. Schegloff & Sacks 1973, S. 295–299) zu werten, da hier eine deutliche Sequenzialität vorliegt. Dies zeigt sich auch daran, dass es im Korpus kaum ein Beispiel gibt, in dem einer Abmeldung keine Abmeldebestätigung des Gegenübers folgt.

Nach Stein sind allgemein konzeptionelle (die Struktur der Routine) und sprachliche (formelhafte) Routinen zu unterscheiden (vgl. Stein 1995, S. 301). Beide Formen finden sich in den hier aufgezeigten Beispielen und werden zudem von den Jugendlichen variiert. Im Bereich der konzeptionellen Routinen ist der strukturierte Aufbau der Abmeldung durch die Tätigkeitsbeschreibung und der Abmeldebestätigung zu sehen, die interaktiv ineinandergreifen. Im Bereich der sprachlichen Routinen finden sich verfestigte Formulierungen bei der Rückkehrabsicht bzw. der Bestätigung (*bb*, *bd*). Innerhalb dieser Routinen können die Jugendlichen die konkrete Ausgestaltung jedoch frei wählen. Das Grundmuster muss jedoch weiterhin erkennbar bleiben, damit die Abmelde- und Anmeldesequenzen von allen Beteiligten erkennbar und somit akzeptabel sind.

Die Bedeutung dieser Abmeldesequenzen zeigt sich insbesondere, wenn diese nicht durchgeführt werden. Jugendliche reklamieren die Einhaltung dieser Routinen und bewerten das Missachten als unhöflich, was auch im Kapitel 6.3.1 zu erkennen ist.

Das folgende Schema verdeutlicht den standardisierten Ablauf dieser Abmelde- bzw. Rückmeldesequenzen. Die Elemente in den Klammern sind fakultativ.

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

### *Abmeldesequenz*

#### 1. Abmeldung

Tätigkeitsbeschreibung + (Rückkehrabsicht)  
(Sequenzerweiterung)

#### 2. Abmeldebestätigung

Bestätigung + (Wunschformel)  
(Dankessequenz)

### *Rückmeldesequenz*

#### 1. Rückmeldung

Rückmeldeelement  
(Sequenzerweiterung)

#### 2. Rückmeldebestätigung

Bestätigung + (Nachfrage)  
(Erläuterung)

### **6.2.1.2 *sry kz* – Abwesenheitsbekundung**

Vor dem folgenden Abschnitt besprechen Max und Janosch einen geplanten Ausflug. Max meldet sich ab, ohne zu explizieren weshalb, woraufhin Janosch eine Begründung einfordert.

Beispiel 20

Janosch (20:18:22):aso :-D

Max (20:18:35): sry kz

Janosch (20:18:42): aso was machsch?

Max (20:18:59): mit meinen elter was looken

Janosch (20:19:03): aso sag an gruß :-D

Max (20:20:18): hasch diner mum schon gesagt mit matte

Janosch (20:20:23): ne

Max (20:29:37): jz

Janosch (20:29:49): ok

Max wählt als Abwesenheitsbekundung eine Kombination aus der Entschuldigung *sry* (*sorry*) und dem Temporaladverb in Skelettschreibweise *kz* (*kurz*). Dies entschuldigt sein spontanes Abmelden, das nur von kurzer Dauer ist. Janosch akzeptiert diese Abwesenheitssequenz jedoch nicht vollständig, was daran zu erkennen ist, dass er eine Nachfrage zu Max' Entfernen stellt: *aso was machsch?*. *Aso* ist als

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Teilakzeptanz zu werten, da es in diesem Fall im Sinne von ‚OK‘ zu verstehen ist. Durch die Nachfrage im zweiten Teil des Beitrags (*was machsch?*) erreicht Janosch eine Fortführung der Interaktion (Sequenzenerweiterung). Die dialektale Schreibweise hat keine pragmatischen, sondern ökonomische Gründe, da eine standardsprachliche Formulierung zu lange dauern würde (*machst du*). Diese Rückfrage verdeutlicht den Wunsch einer Erläuterung des Abmeldegrunds, da es normalerweise üblich ist, sein Motiv für das Verlassen des Chats mitzuteilen. Max beschreibt daraufhin seine Abwesenheit: *mit meinen elter was looken*. Dies zeigt Janosch, dass Max zwar am PC ist, um sich mit seinen Eltern etwas anzusehen, jedoch in dieser Zeit nicht zur Kommunikation bereitsteht. Diese Erläuterung ist in diesem Fall von Bedeutung, da Janosch ihm sonst möglicherweise Vertrauliches mitteilt, das Max‘ Eltern nicht erfahren dürfen. *Looken* beschreibt den Gegenstand ‚etwas mit seinen Eltern ansehen‘ als weniger (für Jugendliche) negativ, da es ein englisches Lexem ist. Die Aufnahmen zeigen, dass er während der Pause Musikvideos von Tina Turner betrachtet (wahrscheinlich tut er dies zusammen mit seinen Eltern). Auf Janoschs Replik *aso sag an gruß :-D*, welche die Abwesenheitssequenz durch die Abmeldebestätigung beendet, reagiert Max nämlich nicht. Janosch nutzt für diese Antwort das zuvor verwendete Element: *aso*, welches auch hier als Bestätigung dient. *Sag an gruß :-D* ist als versuchte Sequenzenerweiterung zu sehen, da es meist eine Antwort wie *ok* als Adjacency Pair einfordert. Er schließt den Beitrag mit einem lachenden Emoticon ab, welches die Komik dieser Aussage unterstreicht. Max‘ fehlende Antwort kann darauf zurückzuführen sein, dass er die Abwesenheitssequenz endgültig beenden möchte. Circa eine Minute später beginnt Max mit einem Themenwechsel: *hasch diner mum schon gesagt mit matte*. Er spricht Janosch damit auf die Mathematikarbeit an, in der beide schlechte Noten haben. Janosch antwortet nur knapp mit *ne*, um dies zu verneinen. Daraufhin erfolgt neun Minuten keine Kommunikation mehr. Max deutet seine Rückkehr (nachdem er keine Videos mehr auf Youtube ansieht) mit *jz* an. *Jetzt* als Temporaladverb beschreibt die sofortige Verfügbarkeit in abgekürzter Form (vgl. ‚jetzt habe ich wieder Zeit‘). *Jz* kann ebenfalls als erneute Frage zu: *hasch diner mum schon gesagt* verstanden werden, da eine eindeutige Referenz nicht gegeben ist. Janosch fasst dies jedoch als Rückmeldesignal auf und ratifiziert mit *ok*, wodurch sie die Sequenz erfolgreich abschließen.

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

### Weitere Erkenntnisse

In diesem Beispiel ist zu erkennen, wie Abwesenheitsbekundungen ohne Begründung stattfinden und wie das Gegenüber die Normalform der Abwesenheitssequenz durch eine Sequenzerweiterung reklamieren kann. Dies geschieht, indem eine weitere Rückfrage gestellt wird, was den anderen dazu bewegt, eine Begründung zu formulieren, da dieser beim Ankündigen des Verlassens des Chats keine angibt. Dies zeigt, dass die Normalform stets eine Begründung beinhalten muss.

### Abwesenheitssequenzen

Sie haben starke Ähnlichkeit mit Abmeldesequenzen. Sie sind gleich aufgebaut und können durch – wie im oberen Beispiel – Sequenzerweiterungen ausgedehnt werden. Diese Sequenzerweiterungen können auch aus einem kombinierten Schritt in Form eines Bestätigung-Rückfrage-Konstrukts wie in Beispiel 20 (20:18:42) bestehen.

Der Unterschied zu den Abmeldesequenzen besteht in der Dauer der Abwesenheit. Abwesenheitsankündigungen werden nur für Zeitspannen von wenigen Minuten verwendet, um dem Gegenüber zu vermitteln, dass man bald für den Chat bereitsteht.

Diese Form der Ankündigung wird jedoch nur eingesetzt, wenn sich die Interaktanten in einer akuten Interaktion befinden. So ist es beispielsweise im Korpus unüblich, sich von jedem in aktiven Chatfenstern abzumelden, wenn man nur wenige Minuten nicht erreichbar ist (beispielsweise die Haustüre öffnet oder die Toilette besucht). Hier gehen die Teilnehmer billigend davon aus, dass in diesem Zeitraum keine Kontaktaufnahme erfolgt, die sie, um die Höflichkeitsregeln nicht zu verletzen, erwidern müssten.

Typische Marker für kurze Abwesenheit bestehen aus einem Temporaladverb, das die kurze Unterbrechungsdauer hervorhebt. Dieses kann zusätzlich mit einer Aufforderung: *warte mal kurz*, eine Tätigkeitserläuterung: *ich muss kurz runter* oder mit einer Verknüpfung der Rückkehrabsicht: *naja bin gleich wieder* verknüpft sein. Bedeutend bei allen Formen ist das Temporaladverb, das dem Gegenüber die Kurzweiligkeit der Abwesenheit im Gegensatz zu den unbestimmteren Zeitangaben bei den Abmeldesequenzen vermittelt.

Thaler stellt hingegen fest, dass auch vorgefertigte Ankündigungen des Chats verwendet werden („XXX meldet sich kurz ab“) (vgl. Thaler 2012, S. 194). Da in

ihrem Korpus nur öffentliche Chats untersucht werden, erfolgen diese unpersönlichen Abmeldungen wohl nur, weil sich die Personen nicht kennen und damit Unhöflichkeit weniger sanktioniert wird bzw. man sich den anderen Nutzern weniger ‚verpflichtet‘ fühlt. Auch fehlt die Rückkehrabsicht in den öffentlichen Chats. Dies zeigt die Verwendung eines stärkeren Grades von Höflichkeit (beim Vergleich der beiden Kommunikationsformen) bei der privaten 1:1-Kommunikation. Die Ursache hierfür ist der stärkere Vertrautheitsgrad und die geringere Anzahl der Kommunikationsbeteiligten.

Darüber hinaus zeigt sich in diesem Beispiel, dass die Jugendlichen auch bei kurzen Unterbrechungsankündigungen eine Erläuterung einfordern, insbesondere wenn die Unterbrechung unvermittelt innerhalb einer Interaktion auftritt. Es ist somit üblich, die Begründung für die kurze Abwesenheit zu begründen, um elementare Höflichkeitsstrategien einzuhalten. Geschieht dies nicht, wird die Abmeldehandlung nicht ratifiziert. Doch nicht immer beanspruchen sie diese nähere Erläuterung, weshalb die Jugendlichen aufgrund des Kommunikationspartners beziehungsweise der Kommunikationssituation entscheiden müssen, ob Erläuterungen zur Höflichkeitswahrung nötig sind.

Das folgende Kapitel beschreibt, wie kurze Handlungs-Unterbrechungen innerhalb einer Interaktion stattfinden und wie deren Ankündigung erfolgt.

### **6.2.1.3 mom – Unterbrechungssequenzen ohne Spezifizierung**

Das folgende Transkript zeigt eine Unterhaltung, in der Ole nicht spezifiziert, weshalb er kurze Zeit nicht antworten kann.

Beispiel 21

Max (16:58:14): gib mal icq nummer von katharina oder wie di heist

Ole (16:58:22): mom

Ole (17:00:01): 76869876

Max (17:00:12): thx

Max (17:18:29): ich geh bay

Max‘ Nachricht stellt eine Aufforderung dar, die Ole dazu bewegen soll, ihm die ICQ-Nummer eines Mädchens mitzuteilen. Sie ist direkt gestellt, ohne Höflichkeitsformulierungen wie *bitte* oder die Verwendung des Konjunktivs. Einzig das Adverb *mal* ist als Abschwächung der direkten Aufforderung zu werten, jedoch ist *mal* oft Bestandteil solcher Formulierungen, weshalb in diesem Fall keine kodifizierte Höflichkeit vorliegt. Auch formuliert Max durch Weglassen der Artikel in einem sehr

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

knappen Stil (ähnlich dem ‚Kiezdeutsch‘), was die Dringlichkeit bzw. Direktheit der Aufforderung hervorhebt. Sein Nachsatz: *oder wie di heist* schwächt sein Interesse an ihr ab, indem Max zu erkennen gibt, dass er nicht den genauen Namen des Mädchens kenne, für das er sich interessiert. Ole reagiert auf Max‘ Aufforderung, indem er mitteilt, dass er nach der Nummer sucht: *mom* (Moment). Er initiiert damit eine Unterbrechungssequenz. Max führt diese Sequenz jedoch nicht mit bspw.: *OK* fort, sondern wartet Oles Antwort ab. Dieses Verhalten lässt sich vermutlich damit begründen, dass Max eine genaue Anweisung gibt und daher Oles *mom* als Bestätigung betrachtet, dass dieser ihm die Information in Kürze zukommen lässt. Auch Ole erläutert – im Gegensatz zum vorherigen Beispiel – nicht seine Tätigkeit aufgrund der konversationellen Implikatur seines Beitrags *mom*. Vor allem, da er nicht von der gewünschten Handlung abweicht (beispielsweise den Link zu ihrem Profil schickt, auf dem die ICQ-Nummer hinterlegt ist). Knapp zwei Minuten später versendet Ole eine Zahlenkette, die Max als ICQ-Nummer identifiziert, verdeutlicht durch das Bedanken mit *thx* (*thanks*). Bei den Jugendlichen ist somit ein Hintergrundwissen vorhanden, wie ICQ-Nummern aussehen. Ole wiederum beteiligt sich nicht an der Dankessequenz, da er keine Rückmeldung wie *bitte* übermittelt. Dies kann daran liegen, dass Max sehr forsch nach der Nummer gefragt hat. Die Interaktion endet 18 Minuten später, nachdem Max Ole mitteilt, dass er den Chat endgültig verlasse.

### Weitere Erkenntnisse

Unterbrechungsankündigungen zeigen dem Gegenüber an, dass man kurzzeitig nicht zur Kommunikation zur Verfügung steht, weil eine Handlung ausgeführt wird.

Im oberen Beispiel ist zu erkennen, wie Unterbrechungsankündigungen ohne besondere Spezifizierung stattfinden. Dies geschieht, wenn der Betreffende die geforderte Handlung ohne Änderung oder ohne Komplikationen ausführen kann. In Beispiel 21 zeigt sich dies beispielsweise daran, dass Max nicht erneut nachfragt, ob er die Nummer erhalten könne, obwohl zwischen Frage und Antwort fast zwei Minuten vergehen, was für die quasi-synchrone Kommunikation ein langer Zeitraum ist. Darüber hinaus verdeutlicht dies, dass diese Zeitspanne, um eine ICQ-Nummer herauszusuchen, als angemessen empfunden wird. In Beispiel 21 ist zudem erkennbar, woraus das ‚Minimalpaar‘ einer Unterbrechungshandlung bestehen kann.

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Unterbrechungssequenzen sind reaktive Handlungen, da sie meist auf eine Aufforderung hin erfolgen. Dies ist zudem der zentrale Unterschied zu den Abwesenheitsbekundungen, die unvermittelt erfolgen.

Die zentrale Funktion zur Gesichtswahrung ist die Ankündigung einer Unterbrechung des Gesprächs zur Durchführung der gewünschten Handlung und die damit verbundene Akzeptanz der Ausführung. Im Folgenden werden die einzelnen Bestandteile dieser Sequenzen erläutert.

### 1. *Aufforderung*

Die Aufforderung hält das Gegenüber zu einer Handlung an. Dies kann eine Frage, ein Handlungswunsch usw. sein.

Beispiel 22

Janosch (13:53:34): erzähl xD

Lukas (13:54:01): mom ich schicks dir einfach :-D

Die Aufforderung ist somit die Vorbedingung für eine Unterbrechungsankündigung. Grundsätzlich wird es als unhöflich angesehen, wenn einer Aufforderung nicht nachgekommen wird, weshalb auf eine Aufforderung im Korpus stets eine Form von Reaktion erfolgt. Modifikationen der gewünschten Handlung sind dabei möglich, wie das folgende Kapitel zeigt.

### 2. *Ankündigung der Unterbrechung (mom)*

Damit dieser Schritt stattfindet, muss die Dauer, die für das Ausführen der Handlung notwendig ist, außerhalb der gängigen Antwortzeit liegen (die Antwort auf die Frage, wie viel Uhr es ist, muss nicht mit *mom* angekündigt werden).

*mom* ist gleichzeitig ein Akzeptierungs-Marker, um zu zeigen, dass man die gewünschte Handlung ausführen wird (Beispiel 21).

In diesem Schritt sind noch Ergänzungen (Zeitangaben sowie Handlungsänderungen/-erläuterungen) möglich, die im nächsten Kapitel näher beschrieben werden.

### 3. *Bestätigung (fakultativ)*

Eine Rückbestätigung durch den Auffordernden findet meist durch ein Bestätigungs-Partikel (*ja*, *ok*) (Beispiel 23) statt; sie ist jedoch nicht zwingend notwendig (Beispiel 22) und somit dem Bereich der kodifizierten

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Höflichkeit zuzuordnen. Diese Bestätigung ist fakultativ, da *mom* bereits der Abschluss der Aufforderungssequenz ist.

Beispiel 23

Carina (20:23:50): hast schon auf meiner seite gesehen..

Janosch (20:24:05): ne mom

Carina (20:24:37): ok

### 4. *Handlungsergebnis*

Das Handlungsergebnis stellt die Verbalisierung der durchgeführten Handlung beziehungsweise das Bereitstellen der gewünschten Information dar. Hieran entscheidet sich, ob der Sprechakt geglückt ist. Es ist zudem möglich wie in Beispiel 25 das Handlungsergebnis nicht zu verbalisieren, da es durch den sichtbaren Vollzug (den Skype-Anruf) erfolgreich ist.

### 5. *Bedanken (fakultativ)*

Meist bedanken sich die Jugendlichen nicht für das Erfüllen der Handlungsaufforderung. Sie sehen es somit als elementare Höflichkeit an, dass diese zu ihrer Zufriedenheit ausgeführt wird. Das Bedanken selbst ist somit ein Ausdruck für kodifizierte Höflichkeit.

### **6.2.1.4 mom ich schick link – Unterbrechungsankündigung mit Spezifizierung**

Wie das folgende Beispiel zeigt, stellen Unterbrechungsankündigungen eine wichtige Routine dar, um gewünschte Anfragen abzuändern beziehungsweise zeitlich zu dehnen, um diese zu bearbeiten.

Janosch und Ole chatten in diesem Transkript über einen Klassenkameraden.

Beispiel 24

Janosch (21:05:39): wie heißt die einde wo d stumpf geil findet?

Janosch (21:05:44): :-D

Ole (21:05:57): mom

Ole (21:06:05): ich schick dir link

Janosch (21:06:08): ok

Ole (21:07:08): <http://www.schuelervz.net/XXX> halt dich fest

Janosch (21:07:17): ok :-D

Janosch beginnt mit einer Frage an Ole: *wie heißt die einde wo d stumpf geil findet?*

Auffallend ist der abwertende Stil dieser Nachricht. Oftmals wird Stumpf von den anderen Jugendlichen gemobbt beziehungsweise verspottet. *D* als Abkürzung für



*der* ist dabei das abwertende Element, da hierdurch eine Betonung entsteht, die bei der alleinigen Verwendung des Nachnamens nicht auf diese Weise hervortritt. Zusätzlich schickt Janosch noch ein lachendes Emoticon, um Ole anzuzeigen, dass er sich über seinen eigenen Beitrag amüsiert. Eine Verwendung als Ironie-Tag ist hier unwahrscheinlich, da Janosch eine gezielte Frage stellt und somit keine Doppeldeutigkeit entsteht. Ole kündigt nun eine Unterbrechung mit *mom* an. Ursache der kurzen Pause ist die Abwandlung der Frage ‚wie lautet ihr Name?‘ zur Realisierungsform ‚ich schicke dir einen Link zu ihrem Profil‘, was mehr Zeit in Anspruch nimmt. *Ich schick dir link* beschreibt die genaue Tätigkeit Oles, die er während der Schreibpause ausführt. Hierdurch weiß Janosch, warum dieser nicht erreichbar ist. Der Schreibstil ist stark reduziert, beispielsweise fehlt der Artikel und es wird nur die Stammform von *schicken* verwendet. Ziel ist es, eine zu lange Pause zwischen der Unterbrechung (*mom*) und der Begründung zu vermeiden. Janosch bestätigt Oles Unterbrechungsankündigung mit *ok*. Eine Minute später schickt Ole den passenden Link ohne weitere Erläuterungen: <http://www.schuelervz.net/XXX> *halt dich fest*. Auch ohne explizite Vorankündigung weiß Janosch, dass der verschickte Link auf das Profil des gesuchten Mädchens verweist. Seine Ergänzung mit: *halt dich fest* ist ein Hinweis für Janosch, dass er ihm etwas Wichtiges oder Lustiges zum Profil erzählen möchte. Janoschs Antwort: *ok :-D* zeigt, dass er die Ergänzung als die Ankündigung eines lustigen Ereignisses interpretiert, da er ein lachendes Emoticon an den Schluss setzt.

### Weitere Erkenntnisse

Unterbrechungsankündigungen sind wichtige Handlungen, um anzuzeigen, dass man sich mit einem Gegenstand auseinandersetzt. Dies ist für die Online-Kommunikation relevant, da die körperliche Repräsentanz des anderen fehlt, um nachvollziehen zu können, was dieser tut. Dieses Verhalten findet – wie bereits beschrieben – auch in den Abmelde- und Anmeldesequenzen statt, jedoch ist hier die Beschreibung der eigenen Handlung von größerer Bedeutung.

Erhält ein Kommunikationspartner eine Aufforderung, beispielsweise das Betrachten einer Webseite, so steht dieser kurzzeitig nicht für eine Kommunikation zur Verfügung. Aus diesem Grund explizieren die Jugendlichen ihre Handlungen. Eine weitere Funktion ist im Bereich der Beitragsstrukturierung zu finden. Der Sprechakt: *Schau dir den Link an*, wird durch das Signalwort *mom* bestätigt und die

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Bereitschaft zur Ausführung der gewünschten Handlung mitgeteilt. Andernfalls kann sich der initiiierende Kommunikationspartner nicht sicher sein, ob die Anweisung vollzogen wird, da der visuelle Rückkanal fehlt.

Im Mündlichen finden sich ebenso Bestätigungselemente wie *ja* oder *eine Sekunde*, jedoch sind diese hier nicht konstitutiv für eine erfolgreiche Interaktion, in der Online-Kommunikation schon. Im Korpus findet sich fast ausschließlich das Kurzwort *mom* zum Anzeigen einer kurzen Unterbrechung (eine seltene Variante ist beispielsweise *kz* [kurz]).

### *Spezifizierung der Unterbrechung*

*Mom* kann mit anderen Elementen kombiniert werden, um – wie in Beispiel 24 – eine Erläuterung der Handlung vorzunehmen. Diese Erläuterung wird nur aus zwei Gründen verwendet:

#### 1. *Abweichen von der geforderten Handlung*

Hier ist eine Explikation notwendig, um dem Gegenüber mitzuteilen, dass man eine Modifikation des perlokutionären Akts beziehungsweise Effekts durchführt. Diese Erläuterung wird meist erwartet, weshalb man sie der elementaren Höflichkeit zuordnen muss, da es üblich ist, bei einer veränderten ‚Erfüllungshandlung‘ dies dem Gegenüber mitzuteilen. Ändert ein Teilnehmer die geforderte Handlung ab, so ist dies eine Gesichtsbedrohung, da der Wunsch des anderen nicht erfüllt wird. Aus diesem Grund ist eine Begründung elementar wichtig, um die Gesichtsbedrohung zu vermeiden.

#### 2. *Ausdehnung der Zeitspanne zum Durchführen der Handlung*

Durch das Fehlen eines visuellen Rückkanals kann der Auffordernde nicht sehen, ob und wie schnell das Gegenüber die gewünschte Handlung ausführt. Um den zeitlichen Aspekt näher zu spezifizieren – sprich die Zeit, die der Auffordernde wartet, bis er erneut eine Form von Rückmeldung einfordert – greifen die Kommunikationsteilnehmer auf gemeinsames ‚Weltwissen‘ zurück. Die Jugendlichen können einschätzen, wie lange es dauert, bis die Aufforderung gewöhnlich ausgeführt wird. Der illokutionäre Akt beinhaltet somit neben der Aufforderung auch einen gewissen Zeitrahmen, in dem diese Handlung auszuführen ist. Erfolgt eine Zeitüberschreitung, so ist diese kenntlich zu machen. Entweder durch die Ergänzung einer Zeitspanne (Beispiel 26) oder die Erläuterung, warum die Handlung nicht sofort

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

beziehungsweise in der Regeldauer auszuführen ist (Beispiel 25) oder durch das Nennen der neuen Handlung, die ggf. mehr Zeit in Anspruch nimmt (*ich schick dir link*) (Beispiel 24).

Beispiel 25

Lukas (19:23:31): komm mir came

Janosch (19:23:57): mom ich muss no mei cam anschließen

Beispiel 26

Max (20:34:53): zocken wa

Janosch (20:34:55): glei mom

Das Ankündigen einer kurzen Unterbrechung sowie die Erläuterung der eigenen Handlung sind ein wichtiges Element um Höflichkeit zu transportieren. Die Handlungen selbst und nicht ihre Modalität erzeugt damit Höflichkeit. Das Explizieren ihrer Tätigkeiten ermöglicht den Jugendlichen, das Fehlen eines auditiven und visuellen Rückkanals zu kompensieren, die für eine erfolgreiche Kommunikation notwendig sind.

Durch das Erläutern ihrer Handlungen können sie Gesichtsbedrohungen, die sonst durch das Missachten von Kooperation (die korrekte und zeitnahe Ausführung einer gewünschten Handlung) entstehen könnten, vermeiden.

### 6.2.2 geil mann :-D 55mio :-D – Bewertungsroutinen

Bewertungsroutinen sind interaktive Handlungen, die die Jugendlichen gemeinsam ausführen. Der korrekte Ablauf dieser Bewertungsroutinen ist zur Einhaltung von elementarer Höflichkeit bedeutend, wie auch das Kapitel 6.4.1.1 zeigt. Dieses Kapitel erläutert, aus welchen Bestandteilen diese Routinen bestehen.

Das folgende Transkript zeigt die Kommunikation zwischen Janosch und Lukas, die sich auf Facebook mittels einer App (Phrases) automatisierte Kommentare mit ihren Namen zuschicken.

Beispiel 27

Janosch (20:48:10): luk ?

Lukas (20:48:16): jaa :-D??

Janosch (20:48:22): schau mal fakebook :-D

Lukas (20:48:27): jaa mom :-D

Lukas (20:48:54): geil mann :-D 55mio :-D

Lukas (20:48:57): sehr nice !

Janosch (20:49:07): ne des mit patrick ;D

Lukas (20:49:21): asoo ja mom :-D

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Lukas (20:49:36): alteer ich hab des au gemacht mit marktwert kuk mal

Lukas (20:49:41): bombe mein traumverein auser bvb halt :-D

Janosch (20:49:58): depp :-D

Lukas (20:50:04): hashc glese ?:-D

Janosch (20:50:06): ja :-D

Janosch initiiert die Interaktion mit einer direkten Anrede seines Gegenübers durch dessen Spitznamen und dem Anschließen eines Fragezeichens. Lukas greift dies auf und antwortet ironisch: *jaa :-D??*. Der humoristische Effekt entsteht durch das Dehnen von *jaa*, was eine ironische Tonlage emuliert. Eine Verstärkung erfolgt durch das nachgestellte lachende Emoticon. Auch nutzt er Janoschs Fragezeichen und persifliert es, indem er es doppelt verschickt, was normalerweise als Intensivierung des Gesagten beziehungsweise Gefragten dient. Hierdurch macht er sich darüber lustig, dass Janosch ihn direkt mit seinem Namen anschreibt, da dies beim Chatten unnötig ist, da keine andere Person gemeint sein kann. Janosch geht jedoch nicht auf diese Neckerei ein, sondern fährt mit seinem gewünschten Kommunikationsziel, der Aufforderung, Lukas solle seine Nachricht auf Facebook ansehen, fort: *schau mal fakebook :-D*. Seine Aufforderung beinhaltet den Hecken- ausdruck *mal*, was sie weniger direkt erscheinen lässt. Das Schreiben von *fakebook* anstelle von *facebook* lässt das Gesagte als lustig erscheinen (ein Tippfehler ist auszuschließen, da *k* und *c* auf der Tastatur zu weit entfernt liegen). Das abschließende Emoticon gibt Lukas einen Kontextualisierungshinweis, dass das dort Stehende amüsant sein muss. Dieser erwidert Janoschs Nachricht mit *jaa mom :-D*. Hier nutzt er wieder die Iteration der *As*, um einen witzigen Effekt zu erzielen. Weiter kündigt er seine kurze Abwesenheit mit *mom* und einem abschließenden lachenden Emoticon an. Dies bestätigt Janoschs Wunsch, dass er auf Facebook gehen soll auf zwei Arten. Einerseits durch die Bestätigung mit *jaa*. Das Anfügen von *mom* unterstreicht die Unverzüglichkeit der Tätigkeit. Nach dieser Sequenz antwortet Lukas auf Janoschs Aufforderung, indem er den auf Facebook stehenden Text mit *geil mann :-D 55mio :-D* kommentiert (mit *Facebook-Phrases* hat Janosch Lukas eingetragen, wie viel er als Fußballspieler wert sei. Per Zufall trägt das System die Höhe des Wertes ein).

Der Eintrag ist positiv mit *geil mann* bewertet. Das folgende Emoticon *:-D* besitzt dabei die Doppelfunktion als Verstärker und als Interpunktion, um die Nachricht in zwei Teile zu trennen. *55Mio :-D* zeigt Janosch, dass Lukas auf Facebook war und die Nachricht gelesen hat. Insbesondere, da Janosch mehrere unterschiedliche

Phrases verschickt hat und er damit eine eindeutige Zuordnung erzielt. Drei Sekunden später erfolgt eine weitere positive Bewertung der Phrases-Nachricht beziehungsweise der Höhe des Spielerwertes *sehr nice !*. *Sehr* ist ein Adverb, das eine Steigerung des Gesagten bewirkt. *Nice* als englisches Adjektiv, das in seiner Übersetzung: nett, schön, fein oder hübsch bedeutet, hat in der Kombination mit *sehr* eine positivere Bewertungsfunktion als die direkte Übersetzung. Dies stellt eine sprachliche Abwandlung bzw. Innovation zu *sehr geil* dar, wodurch Lukas Janoschs Facebook-Nachricht als besonders positiv durch die Neuschöpfung würdigt. Das abschließende Ausrufezeichen verstärkt diese Aussage und ist ebenso innovativ, da häufig nur Emoticons für diesen Zweck verwendet werden. Lukas hat jedoch die falsche Nachricht angesehen, weshalb ihn Janosch mit *ne des mit patrick ;D* korrigiert. Dieser Beitrag dient als Aufforderung, erneut die Pinnwand anzusehen und die Nachricht mit *patrick* (einer Figur aus der Fernsehserie Spongebob) zu lesen. *Ne* ist eine beschwichtigendere Verneinung als *nein* und erzielt diesen Effekt zusammen mit dem zeitgleich lachend und zwinkernden Emoticon. Hierdurch ist es möglich, Lukas über dessen Fehler auf eine freundliche Weise aufzuklären, um eine Gesichtsverletzung zu vermeiden. *Des mit patrick* ist das zentrale Element im Satz, um die Referenz zur gewünschten ‚Phrase‘ herzustellen. Lukas antwortet kurz später mit *asoo ja mom :-D* auf die Nachricht. *Asoo* drückt aus, dass er die Zurechtweisung als unproblematisch betrachtet und keine Gesichtsbedrohung besteht. *Ja mom* beschreibt wiederum die kurze Unterbrechung, die er ausführt, um die Nachricht auf Facebook lesen zu können. Auch hier findet keine Bestätigung durch Janosch statt, da er weiß, dass Lukas seiner Aufforderung (*des mit patrick*) ausführt. Die folgende Nachricht zeigt jedoch, dass Lukas nicht auf die Nachricht mit Patrick eingeht, sondern selbst mit den Spielerwerten experimentiert, da dies für ihn interessanter scheint. *Alteer ich hab des au gemacht mit marktwert kuk mal* ist wiederum die Aufforderung vonseiten Lukas, dass Janosch auf sein Profil schauen soll, damit er dessen Nachricht liest. Lukas kündigt dieses Ereignis mit *alteer* an. *Alter* ist ein attention getter (mit der Funktion zur Aufmerksamkeitserzeugung vgl. Augenstein 1998, S. 67), der in diesem Fall durch die Iteration der *Es* besonders betont ist. Im zweiten Teil der Nachricht integriert Lukas den Inhalt der Facebook-Phrase, indem er den Fußball-Begriff *marktwert* erwähnt, den Janosch, der sich ebenfalls für Fußball interessiert, leicht kontextualisieren kann. *kuk mal* ist dabei eine explizite Aufforderung, sich den Beitrag anzusehen. Dieser Abschnitt ist fakultativ,

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

da Janosch durch den anderen Teil der Nachricht indirekt aufgefordert wird, sie zu betrachten. Dies lässt darauf schließen, dass sein Chat-Partner auf jeden Fall den Facebookeintrag lesen soll. Weiter ergänzt er: *bombe mein traumverein auser bvb halt :-D* (Facebook Phrase: *BVB 75,7 Mio*). Diese Nachricht dient als humoristische Ergänzung, da beide als Anhänger des KSC wissen, dass der BVB nicht sein Traumverein ist. *Bombe* beschreibt daher positiv den (Geld-)Wert, den Lukas für den fiktiven Vereins-Wechsel erhält. Janosch kommentiert dies mit *depp :-D*. Hierbei ist nicht eindeutig, ob er auf den BVB als Lieblingsverein oder auf die Höhe der Summe, die für Lukas bezahlt wird, referiert. Jedoch ist diese Nachricht als spielerischer Angriff zu werten. Lukas Nachfrage *hashc glese ? :-D* zeigt, dass dieser nicht weiß, ob Janosch die Nachricht gelesen hat, da Lukas die genaue Zuordnung nicht korrekt kontextualisieren kann. Janosch bestätigt daher, dass er die Nachricht auf Facebook gelesen hat mit *ja :-D*.

### Weitere Erkenntnisse

Diese Beispiele zeigen, welche Bewertungsroutinen die Jugendlichen – auch bei verschiedenen Inhalten – anwenden. Schickt man beispielsweise einen Link oder fordert den anderen auf, eine Seite zu betrachten, so stellt dies eine implizite Forderung dar, die Ähnlichkeit zu indirekten Sprechakten (vgl. Searle 1982, S. 51–79) haben. Jedoch kann hier die Bewertungsaufforderung alleine durch die Handlung des ‚Link-Schickens‘ ohne weitere Erläuterungen erfolgen. Die Ähnlichkeit zu den indirekten Sprechakten besteht im Ziel, eine (sprachliche) Handlung auslösen zu wollen, ohne eine direkte Aufforderung zu verwenden.

Das Versenden eines Links und die Aufforderung, diesen zu betrachten ist für sich genommen kein Aufruf zu einer Bewertung. Alle Beispiele im Korpus zeigen jedoch dieses Verhalten, weshalb von einer routinierten Handlung auszugehen ist. Die Jugendlichen betrachten die Rückmeldung in Form einer Bewertung als elementare Höflichkeit. Fehlt diese Bewertung, findet eine Face-Verletzung (vgl. Kapitel 6.4.1.1) statt. Die Bewertungsaufforderung und die Bewertung bilden somit ein Adjacency-Pair.

Diese Bewertungsroutinen lassen sich in verschiedene Kategorien unterteilen und genauer beschreiben:

### *Inhalt der Bewertungsaufforderung*

Bewertungsaufforderungen finden sich in verschiedenen Arten in der Online-Kommunikation. Die Aufforderungen können entweder durch das Verschicken eines Links oder der Aufforderung zum Betrachten einer spezifischen (bekannten) Seite erfolgen. Am häufigsten findet man die Variante des Youtube-Links.

#### 1. *Youtube-Link*

Youtube-Links sind charakteristisch an der URL (<http://www.youtube.com/watch?v=>) zu erkennen. Die Jugendlichen verschicken hiermit fast ausschließlich Musik-Videos, weshalb meist eine routinierte Erkennung des Inhalts erfolgt. Eine explizite Erläuterung des Inhalts des geschickten Links ist daher nicht nötig.

#### 2. *Webseiten-Link*

Der Inhalt von Webseiten-Links ist hingegen nicht unbedingt vor dem Betrachten zu kontextualisieren, da die Beziehung zwischen Inhalt und URL nicht immer gegeben ist. Bei bekannten Adressen (Beispiel 28), die die Jugendlichen häufig besuchen, ist jedoch schon vor dem Betrachten ein Abschätzen über den Inhaltstyp (im Beispiel 28 Fahrradteile) möglich. Dies kann auch implizit durch die Nennung der bekannten Internetseite erfolgen (Beispiel 27).

Beispiel 28

Janosch (20:38:12): geil oder :-D

Max (20:39:03): <http://www.bike-mailorder.de/shop/MTB/Bike-Sets-Bikes/Dirt/Street/Dual-Bikes/Eastern-Bikes-Mad-Dog-26-Komplettbike-2010::19107.html>

Max (20:39:08): holt sich vlt mein bru

Janosch (20:40:20): net schlecht :-D

#### 3. *Link zu SVZ(-Inhalten)*

Einen Link zum SchülerVZ erkennen die Jugendlichen sofort an der URL. Auf welche Inhalte dieser verweist (beispielsweise Profil oder Fotoalbum), ist jedoch nicht immer ersichtlich, weshalb hier häufiger eine explizite Beschreibung (*schau dir das Bild an*) (oder Beispiel 30) erfolgt. Möchten die Schüler auf einen Bereich verweisen, den sie nicht direkt verlinken können (beispielsweise den ich-mag-Bereich auf der Profilseite Beispiel 29), müssen sie den Ort ergänzen. Hier kann auch der direkte Link weggelassen

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

werden und nur abstrakt auf das Profil („schau mal bei mir im SchülerVZ“) verwiesen werden.

Beispiel 29

Ole (19:34:39): bei was ich mag könnte des d stumpf sei

<http://www.schuelervz.net/Profile/XXX>

Max (19:34:16): aber cht

Beispiel 30

Lukas (14:31:18): kuk auf dei pw und kuk des bideo

Lukas (14:31:19): an

### *Direktheit der Bewertungsaufforderung:*

Neben dem eigentlichen Inhalt des Beitrags (dem Link) können die Jugendlichen noch Ergänzungen vornehmen. Dies kann in einem eigenen Beitrag erfolgen (Beispiel 31), vor dem Link stehen (Beispiel 29) oder danach.

Beispiel 31

Lukas (15:18:25): <http://www.youtube.com/watch?v=rCgj4sDQSc>

Lukas (15:18:28): der text is soooooooooo geil

Janosch (15:18:38): ich hörs nacher an xD

#### 1. *Implizit*

Implizite Bewertungsaufforderungen zeichnen sich durch das Fehlen von zusätzlichen Kontextualisierungshinweisen aus. Der Sender geht davon aus, dass der Kommunikationspartner die Handlungsaufforderung richtig deutet (Beispiel 32). Diese Variante ist am seltensten, da meist eine Ergänzung erfolgt.

Beispiel 32

Maria (15:47:57): wiiiiieder Da

Janosch (15:48:02): ok

Janosch (15:48:07): <http://www.youtube.com/watch?v=NIvBVxRRnWU>

Maria (15:48:40): Jap .. Geil ^^

Janosch (15:48:44): ja

#### 2. *Explizit*

Die explizite Form der Aufforderung kann unterschiedlich ausgeprägt sein. Neben der direkten Aufforderung (Beispiel 30), einen Inhalt zu betrachten, kann dies auch indirekt erfolgen (Beispiel 31), indem auf den Inhalt verwiesen wird (Musik-Video → *der text is soooooooooo geil*). Eine direkte



## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Aufforderung (*wie findest du das Lied?*) zur Bewertung findet nicht statt, da die Jugendlichen hier dem Prinzip der Höflichkeit durch Indirektheit folgen (vgl. Haferland & Paul 1996, S. 19) und somit auch Vertrautheit durch die Routine erzeugen. D.h. die Jugendlichen wissen, was beim Verschicken des Links zu tun ist, was Nähe durch dieses routinierte (gruppenspezifische) Verhalten erzeugt.

Die häufigere explizite Verwendung von Bewertungsaufforderungen (im Vergleich zu den impliziten) ist zudem mit der besseren Einbindung in die Kommunikation bedingt. Das Ankündigen einer sprachlichen Handlung ist eine Form von Höflichkeit, da beispielsweise ein Themenwechsel nicht unverbunden auftritt, sondern das Gegenüber darauf vorbereitet wird. Sie stellen somit eine Art von pre-request (vgl. Levinson 1983, S. 346–347) dar.

### *Vorbewertungscharakter der Bewertungsaufforderung*

#### 1. *Nicht-bewertend*

Eine wertfreie Beschreibung von Inhalten findet seltener als eine bewertende statt. Diese Bewertungsaufforderungen können aus Direktiva (*kuk*) (Beispiel 30) bestehen oder durch gänzlichem Fehlen von Zusatzinformationen (Beispiel 32) gekennzeichnet sein. Der Inhalt wird somit ‚neutral‘ angekündigt.

#### 2. *Bewertend*

Am häufigsten finden sich jedoch bewertende Aufforderungen im Korpus. Dies liegt am Interesse der Jugendlichen, eine möglichst positive Beurteilung des Inhalts zu erzielen. Durch eigene positive Vor-Bewertungen ist es für die Antwortenden schwieriger, eine negative Einschätzung zu äußern, da dies eine Face-Verletzung darstellen würde. Bei einem wertfreien Link besteht nämlich die Möglichkeit, eine negative Einschätzung zu treffen. Da die Akteure jedoch aus ihrer Erfahrung wissen, dass der Nachrichteninitiator vornehmlich ansprechende Inhalte versendet, bewerten sie diese positiv, um die oben genannte Face-Verletzung zu vermeiden.

### *Unterbrechungsankündigung (fakultativ)*

Nach der Bewertungsaufforderung ist es möglich, eine Unterbrechungsankündigung (vgl. Kapitel 6.2.1.3) zu verschicken, um darauf hinzuweisen, dass der Inhalt angesehen und dafür ggf. längere Zeit benötigt wird. Jedoch findet dies selten statt,

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

da diese Handlung routiniert ist und beide abschätzen können, wie lange das Gegenüber für die Betrachtung des Links benötigt.

### *Prolongation*

Wie in Beispiel 31 (*ich hörs nacher an xD*) ist es möglich, das Betrachten des Inhalts zeitlich zu verschieben. Die Prolongation unterscheidet sich von der Unterbrechungsankündigung durch die längere Zeitspanne, die zwischen Aufforderung und Ausführung liegt. Darüber hinaus ist sie meist von den Teilnehmern zu begründen, da dies eine Abweichung von der gängigen Handlungsroutine (zeitnahes Bewerten) ist und somit als unhöflich angesehen werden kann.

### *Bewertung*

#### 1. *Exzerpierend bewertend*

Das exzerpierende Bewerten findet sich selten im Korpus. Dies ist durch den großen Formulierungsaufwand bedingt, da die Jugendlichen bei ihrer Bewertung entweder Elemente aus dem Inhalt (Beispiel 24) einbinden oder diese thematisch integrieren müssen (*der anfang soi einfach nur geil :-D:-D:-D*). Daher handelt es sich bei dieser Bewertungsform um kodifizierte Höflichkeit.

#### 2. *Allgemein bewertend*

Die allgemeine Bewertung stellt die häufigste Form dar. Sie bezieht sich nicht auf einen speziellen Aspekt, sondern bewertet das mediale Element (bspw. Video) als Ganzes. Dies können Bestätigungsformulierungen sein (Beispiel 33) oder positive Bewertungen des Gegenstands (Beispiel 32), beispielsweise durch positive Wertadjektive (*geil, cool usw.*) (vgl. Androutsopoulos 1998b, S. 4). Hier ist nicht von kodifizierter Höflichkeit zu sprechen, da dies gängige (erwartbare) Bewertungsmuster sind.

Beispiel 33

Janosch (15:33:22): <http://www.youtube.com/watch?v=EKwflji-Va4>

Janosch (15:33:24): des isch fett

Janosch (15:33:25): xD

Lukas (15:33:35): scho

In diesem Schema sind auch Neuordnungen wie in Beispiel 27 (20:49:07) möglich. Diese entstehen jedoch nur, wenn der Verweis zu unspezifisch ist. Wird ein Link

verschickt, so gibt es kaum eine Möglichkeit, den falschen Inhalt zu bewerten. Erfolgt der Verweis ungenauer (*schau mal fakebook :-D*) und sind zudem verschiedene Inhalte dort zu finden, kommt es zu einer Neuordnung der Bewertungsaufforderung (*ne des mit patrick ;D*), die nun genauer spezifiziert wird, um Verwechslungen zu vermeiden.

Darüber hinaus ist zu erkennen, dass die Bewertung obligatorisch ist. Erfolgt diese nicht, wiederholt der Initiator seine Bewertungsaufforderung (Beispiel 27 (20:50:04)), um eine Rückmeldung zu erhalten.

Es zeigt sich, dass die Jugendlichen die (korrekte) Ausführung der Bewertungsroutinen als elementar höflich ansehen. Kodifizierte Höflichkeit zeigt sich hier nicht in der allgemeinen Ausführung der Handlung, sondern nur in der spezifischen Ausgestaltung. Nur durch die Art der Beurteilung können die Jugendlichen kodifizierte Höflichkeit transportieren, indem sie beispielsweise Elemente des zu bewertenden Videos hervorheben. Höflichkeit wird dabei durch die intensive Beschäftigung mit dem Inhalt erzeugt. Dem Gegenüber wird so gezeigt, dass man sich mehr Zeit als gewöhnlich für die Bewertung nimmt, was eine Wertschätzung des Inhalts und des damit verbundenen Senders darstellt.

### 6.3 Konfliktauslösende Faktoren

Es gibt verschiedene Ursachen, die Konflikte in der Online-Kommunikation auslösen können. Dies können beispielsweise Missverständnisse oder Meinungsverschiedenheiten sein. Häufig lösen aber auch fehlende oder in der Situation falsch angewendete Höflichkeitsstrategien Konflikte aus. Auch Fehlverhalten (wobei dies von den Interaktanten als solches in der Situation zu bestimmen ist) im Bereich von (sprachlichen) Handlungen kann konfliktäre Situationen auslösen. Die folgenden Kapitel beschreiben verschiedene konfliktauslösende Faktoren, die in der Online-Kommunikation der Jugendlichen vorkommen können.

#### 6.3.1 Alda stell dich nid dumm an – differierende Handlungsinteraktionen

Unter differierenden Handlungsinteraktionen ist eine Diskrepanz zwischen der von einer Person gewünschten und der vom Gegenüber ausgeführten Handlung (sprachlich oder nicht-sprachlich) zu verstehen. Diese Diskrepanz zwischen Vorstellung

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

und tatsächlicher Realisierung kann zu Konflikten führen, was in diesem Kapitel verdeutlicht wird.

Der folgende Abschnitt zeigt eine Interaktion zwischen Max und Berina. In die Kommunikation sind der Plauderkasten, der Nachrichtendienst und ein Bildkommentar einbezogen. Wenn nicht anders angegeben, wird der Plauderkasten verwendet. Der Plauderkasten ist die Instant-Messenger-App des SchülerVZs, der Nachrichtendienst kann mit einem E-Mail-Dienst verglichen werden.<sup>14</sup>

### Beispiel 34

Max (17:53:30) (Nachrichtendienst): hay wie geht? | was machsch soo un alles klar soweit || hdl ;) :x :kuss:  
Max (17:54:01): hay  
Berina (17:54:27): huhuu..  
Max (17:54:30): un wie wgths  
Max (17:54:42): +wie gehtssry  
Berina (17:54:45): habs dir in der nachricht geschrieben :-(  
Max (17:55:00): achsoo noch nicht gelesen oder gesehen  
Max (17:55:05): warte  
Berina (17:56:00): oki  
Berina (17:54:00) (Nachrichtendienst): ne man mein mund is beteubt und meine zunge auch :-( | ich kann nimemr reden und nichts essen und beim trinken kommt eh wieder alles raus:-( | bei dir? || ida:-x  
Max (17:58:03) (Nachrichtendienst): ohh tusch mir leider aber ich kann dich jz lieder net trösten aber zumindest aufmuntern ok wegen was überhaupt? || bei mir geht so rücken prellung undso deswegen war ich heute auch en bissel scheise drauf || hdl  
Max (17:58:50): hab zurück geschrieben  
Berina (17:59:32): mom | ich war beim zahnarzt | 3.behandlung  
Max (18:00:05): wegen was  
Max (18:02:35) (Nachrichtendienst): wegen was bisch off gegangen schade bis morgen hdgdl mein schatz  
Berina (19:10:08): warum sauer?? | ??????????????????????  
Max (19:11:48): kp weil du einfach off gegangen bisch  
Berina (19:12:26): ja und.. | du hast kommis  
Max (19:12:29): wo  
Max (19:12:31): album  
Max (19:12:32): ?  
Berina (19:10:00) (Bildkommentar): de Maarrriieeee...♥ süüüß:.\*  
Berina (19:11:00) (Bildkommentar 2. Bild): ihr seht euch ähnlich:D | süüüß:.\*  
Berina (19:13:10): deins -.-  
Berina (19:13:21): alda stell dich nid dumm an ich schwör man ich hass des

---

<sup>14</sup> Berinas und Max' Austausch von intimen Informationen über den Nachrichtendienst wurde bereits in Gysin (2014) thematisiert. Überschneidungen sind somit möglich, wenngleich der Artikel einen anderen Untersuchungsfokus (öffentliche vs. nicht-öffentliche Kommunikation) hat.

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Max (19:13:45): ja sry ich bin auch net immer der schnellste  
Berina (19:14:38): dann überleg bevor du i.einen dreck hinschreibst  
Max (19:15:03): ok  
Max (19:18:32): was machsch so alles  
Berina (19:18:48): nūx | du?  
Max (19:19:01): schreibn und bräute klar machen  
Max (19:19:03): ^^  
Berina (19:20:57): na dann.....  
Max (19:21:03): ^^  
Max (19:21:14): die is gail un jm anderes will seh auch  
Berina (19:21:21): wer denn?  
Max (19:21:42): wer? den wo ich will oder wer seh noch will  
Berina (19:22:03): wer sie is und wer sie noch will  
Max (19:22:31): achsoo warte  
Max (19:22:41): <http://schulervz.net/Profile/xxx>  
Max (19:23:05): un wer seh noch will darf ich net sagen sry  
Berina (19:23:24): jop  
Max (19:24:01): un die sieht schon net schlecht aus  
Berina (19:24:12): mom  
Berina (19:24:12): ich tele grad(:  
Berina (19:24:21): aso warte ich schaus mir an  
Max (19:24:29): ok mit ?  
Berina (19:25:02): wie ok mit??o.O  
Max (19:25:42): mit wem du telsch  
Berina (19:25:49): benno^^

Im Beispiel 34 sind vier Themen zu erkennen: 1. Phatische Kommunikation zum Zahnarztbesuch. 2. Besprechung der konfliktären Handlung: Offline-Gehen. 3. Diskussion Bildkommentar und Max' Unverständnis, wo dieser zu finden sei. 4. Schwärmereien.

Max beginnt die Kommunikation über den Nachrichtendienst. Er möchte sich mit seiner Mitteilung bei Berina erkundigen, wie es ihr gehe *hay wie geht? | was machsch soo un alles klar soweit | | hdl ;*). Im Kontext ihres Fehlens in der Schule ist diese als ein Antasten für eine „troubles-telling sequence“ (vgl. Jefferson 1980, S. 421) zu bewerten und nicht als normale Begrüßungssequenz. Kurz darauf schreibt er ihr über den Plauderkasten, ohne Bezug auf die vorher geschickte Nachricht zu nehmen. Der Nachrichtenaufbau ist in beiden Kommunikationsformen sehr ähnlich. Näher eingegangen wird an dieser Stelle auf den Plauderkasten.

Max beginnt die Interaktion mit der typischen Ingroup-Begrüßung *hay*, auf die Berina erst mit einer Minute Verzögerung antwortet. Diese Zeitspanne ist jedoch nicht problematisch, da er im Gegensatz zur Kommunikation über ICQ nicht davon

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

ausgehen kann, dass sie seine Nachricht erhalten hat. ICQ informiert den Nutzer visuell über ein sofort auffallendes blinkendes Fenster. Der Plauderkasten wird jedoch im Browser ausgeführt und informiert nur mit einem Schriftzug ‚du hast eine neue Nachricht‘. Befindet man sich auf einer anderen Seite, so kann dies leicht übersehen werden.

Berina antwortet nicht mit *hay*, sondern verwendet den individuellen Gegengruß *huhuu..*. Die Auslassungszeichen am Ende ihres Beitrags zeigen die Bereitschaft zur Kommunikation bzw. eine Rückfrage zum Kommunikationsanlass. Max möchte mit seiner nächsten Nachricht erfahren, wie es ihr geht, es fehlen jedoch alle Vokale: *wgths*. Interessant ist seine spätere Korrektur, obwohl Berina diese Nachricht theoretisch durch das Ergänzen der fehlenden Vokale interpretieren oder durch den bei den Jugendlichen ritualisierten Begrüßungsablauf erkennen könnte. Max‘ erneutes Verbessern (angezeigt durch ein +) *+wie gehtssry* zeigt, dass die Nachfrage über ihren Zustand als ernsthaftes Interesse zu sehen ist. Dies verdeutlicht auch die Entschuldigung mit *sry*, die sich auf sein Vertippen bezieht.

Berina beantwortet diese Frage nicht im Chat, sondern mit dem Verweis auf die Mitteilung, die sie ihm im Nachrichtendienst geschickt hat: *habs dir in der nachricht geschrieben :-)*. Das Verschicken von ausführlichen Nachrichten scheint somit eher in asynchronen Kommunikationsformen zu erfolgen. Das weinende Emoticon ist in diesem Fall zweideutig. Einerseits könnte es ihre Traurigkeit ausdrücken, dass er ihre Nachricht noch nicht gelesen hat und sie stattdessen im Plauderkasten fragt. Würde ihn nämlich die Antwort auf seine Frage im Nachrichtendienst interessieren, hätte er schon öfter nachgeschaut. Andererseits könnte das traurige Emoticon auch eine Inhaltsdeixis für die Nachricht selbst sein und somit auf den traurigen Inhalt des Textes im Nachrichtendienst hinweisen.

Da Max den Inhalt noch nicht kennt, ist davon auszugehen, dass er das Emoticon als Kritik ihm gegenüber auffasst. Dies spiegelt das gedehnte *achsoo* wieder, das seine Unwissenheit verdeutlicht, um die Facebedrohung zu mindern. Weiter fährt er mit einer Begründung fort: *noch nicht gelesen oder gesehen*. Wichtig ist der Zusatz *oder gesehen*. *Noch nicht gelesen* kann für Berina nämlich bedeuten, er habe die Nachricht zwar bemerkt, sie aber noch nicht gelesen. *Gesehen* zeigt jedoch, dass er es noch nicht mitbekommen hat, dass ihre Antwort vorliegt. Somit bildet *achso* und die nachfolgende Begründung eine Einheit zur Rechtfertigung des Nichtlesens. Die

Deutung des Emoticons als Ausdruck von Unzufriedenheit ist somit durch Max' Korrektur-Handlungen die naheliegendste.

Durch den Unterbrechungsmarker *warte* gibt er zu erkennen, dass er die Nachricht lesen werde, was Berina mit *oki* bestätigt. Es ist nicht eindeutig festzustellen, ob *oki* als eine kreativ-verniedlichende Form von *ok* zu sehen ist, welche die Akzeptanz der Entschuldigung ausdrückt oder auf einen Tippfehler zurückzuführen ist, der durch die räumliche Nähe der drei Buchstaben auf der Tastatur bedingt ist. Wahrscheinlicher ist jedoch die erste Interpretation, da das I über dem K liegt und ein Vertippen häufiger bei nebeneinanderliegenden Buchstaben auftritt.

Berina erläutert in ihrer Nachricht (17:54:00), wie schlecht es ihr gehe und dass sie nichts essen und trinken könne sowie sich häufig übergeben müsse. Auch fragt sie nach Max' Befinden: *bei dir?* Er beginnt seine Antwort im Nachrichtendienst (17:58:03) mit einer Mitleidsbekundung, ausgedrückt durch die Emulation eines mündlichen gedehnten *Os*. Neben diesem phonetischen Mittel verwendet er auch eine inhaltliche Zuwendungsbekundung. *Tusch mir leider* drückt dies auf der dialektalen Ebene (*tusch* vs. *tust*) aus. Die Konjunktion *aber* verstärkt das Mitgefühl noch; er würde sich nämlich um sie kümmern und sie trösten können, ist dazu aber räumlich nicht in der Lage. Im Nachsatz bietet er ihr jedoch an, sie zumindest aufmuntern zu können. Da jedoch nicht eindeutig ist, ob das in ihrem Interesse ist, fungiert die Partikel *ok* als Rückversicherungselement am Schluss. Dies zeigt, dass er wirklich um sie besorgt ist und möchte, dass es ihr besser geht. Der Abschnitt schließt mit der Rückfrage *wegen was überhaupt?*, womit Max die Krankheitsursache erfragt.

Danach beschreibt er seinen Gesundheitszustand als Antwort auf ihre Frage und beginnt mit einer allgemeinen Beschreibung *bei mir geht so*. Danach erklärt er sein genaues Leiden *rücken prellung undso*. *Undso* steht hierbei für eine vage Mehrzahl an weiteren Beeinträchtigungen, die durch die Verletzung hervorgerufen werden. Seine Krankheit führt er als Begründung für sein negatives Verhalten *bissel scheise drauf* in der Schule an. *Bissel* dient dabei als dialektale Abschwächung, da seine schlechte Laune nicht offensichtlich war, aber sein (eventuell negatives) Benehmen in der Schule begründbar macht. Vermutlich nutzt er dies auch als Entschuldigung für sein vorheriges Fehlverhalten (das Nicht-Lesen ihrer Nachricht), womit es als Konfliktvermeidungsstrategie zu werten ist. Die Nachricht schließt er mit der

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Floskel *hdl* (hab dich lieb) ab, die er schon in der ersten Nachricht verwendet hat und die Berina in der vorherigen Nachricht durch *ida* (ich dich auch) bestätigt. Aufgrund der asynchronen Kommunikationsform lassen sich beide mehr Zeit zum Formulieren und bringen mehr Inhalte ein. Die Kommunikation wechselt nun wieder zum Plauderkasten.

Max teilt ihr mit, dass er eine Antwort verfasst hat: *hab zurück geschrieben*. Diese Äußerung verbindet eine Folgeerwartung ähnlich einer Bewertungsaufforderung. Indem er ihr mitteilt, dass er etwas geschrieben hat, wünscht er sich eine Reaktion bzw. eine Antwort. Zudem hat diese Nachricht die Funktion einer Rückmeldungsequenz durch den Verweis auf seine Nachricht, was das Verfassen von zwei Beiträgen *bin wieder da* und *ich habe dir geantwortet* ersetzt.

Berina greift seine Formulierung *mom* auf, um ihm ebenfalls ihre kurze Abwesenheit anzuzeigen. Ihre Antwort auf seine längere Mitteilung erfolgt nicht im Nachrichtendienst, sondern im Plauderkasten. Hier antwortet sie in sehr reduzierter Form: *ich war beim zahnarzt | 3.behandlung*. Auffallend ist das Weglassen der Zuneigungsbekundungen, die im Nachrichtendienst stattgefunden haben. Hier liegt der Schwerpunkt auf der Informationsvermittlung, die nicht durch Höflichkeit geprägt ist. Eventuell antwortet sie so knapp, da sich beide sehr gut kennen und sie davon ausgeht, er wisse, warum es ihr so schlecht geht. Außerdem geht sie nicht auf seine Verletzungen ein, was üblich wäre (*weshalb hast du eine Rückenprellung?*). Somit ist davon auszugehen, dass sie eine Gesichtsbedrohung empfindet, da sie vom gängigen Antwortverhalten abweicht. Max fragt sehr knapp und ohne weitere Mitleidsbekundung *wegen was* nach genaueren Informationen zu ihrer Behandlung.

Nachdem Berina den Chat ohne Abmeldeformulierung verlassen hat, schreibt er ihr im Nachrichtendienst eine Mitteilung: *wegen was bisch off gegangen schade bis morgen hdgdl mein schatz*. Diese Nachricht lässt erkennen, dass er mit ihrem Verhalten unzufrieden ist und dies als Verletzung der Höflichkeitsnorm ‚sich abmelden‘ betrachtet (vgl. auch Kapitel 6.2.1ff). Er beginnt seinen Beitrag direkt mit der Frage und ohne einleitende Worte: *wegen was bisch off gegangen*. *Bisch* ist in diesem Abschnitt das einzige dialektale Wort. Es ist jedoch fraglich, ob es Nähe ausdrücken soll oder nur aus ökonomischen Gründen verwendet wird (*bisch* vs. *bist du*). *Off gegangen* ist ein hybrider Phraseologismus aus zwei Sprachen. Dem Englischen



## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

*offline* und dem Deutschen *gehen*. Max' Wortwahl zeigt, dass er ihr Abmelden als willentlich bewertet. Er verwendet nämlich *off gegangen* anstelle von *off sein*. Offline sein wäre keine direkte Gesichtsbedrohung, da auch technische Umstände dafür verantwortlich sein können (der Computer stürzt ab, das SchülerVZ funktioniert nicht). Gehen ist jedoch ein intendierter Schritt. *Schade* drückt sein Bedauern hierüber aus. Dieses Adjektiv hat eine wertende Funktion. Normalerweise müsste er nicht *schade* schreiben, sondern könnte sich nur erkundigen, warum sie offline gegangen ist. Mit *schade*, das als einzelnes hervorgehobenes Element zwischen der Frage und der obligatorischen Freundschaftsbekundung steht, deutet er jedoch Missfallen an. Dass dieses Wort zentral ist, spiegelt sich auch im Textproduktionsprozess wider. Während er den ersten Abschnitt zügig schreibt, macht er eine Pause bei *schade*. Weiter gibt er einen Ausblick auf den nächsten Tag *bis morgen* und schreibt eine floskelhafte Zuneigungsbekundung *hdgdl (hab dich ganz doll lieb)*, die von *mein schatz* abgeschlossen wird. Die Phrase *mein schatz*, die zuvor nicht verwendet wurde, schwächt die angebrachte Kritik ab. Evtl. spiegelt sie auch zusätzlich seine Enttäuschung wieder, da sie weniger gesteigert empathisch ist und somit eher elementar höflich ist.

Erst über eine Stunde später antwortet Berina auf seine Nachricht: *warum sauer??* (gefolgt von vielen Leerzeichen in der neuen Zeile). Damit gibt sie zu erkennen, dass sie seine Nachricht als Kritik an ihrem Verhalten interpretiert. Sie fragt ihn direkt, warum er sauer sei, obwohl er in der vorherigen Nachricht ihr Fehlverhalten beschrieben hat. Dies zeigt, dass sie sich keiner Schuld bewusst ist. Die Iteration der Fragezeichen in der zweiten Zeile der Nachricht verstärkt die Aussage. Max begründet daraufhin seine Unzufriedenheit: *kp weil du einfach off gegangen bisch*. Er beginnt die Aussage mit der Abschwächung *kp* (kein Plan), welche die Gesichtsbedrohung abmildert. Darauf hin paraphrasiert er seine vorherige Nachricht. Auffallend ist jedoch, dass er *einfach* als erweiterte Begründung einbringt. Das Adverb *einfach* beschreibt die Art der Handlungsausführung näher und verdeutlicht, dass sie offline gegangen ist, ohne sich zu verabschieden (vgl. *du hast mich einfach so im Stich gelassen*). *Einfach* ist daher als versteckte Handlungskritik zu werten.

Berina antwortet auf diese Anschuldigung *ja und..*. Sie beschreibt damit eine Trotzhandlung, mit der sie sich der Abmelderoutine widersetzt. *Ja und* ist hierfür eine gängige Floskel, die die Auslassungszeichen verstärken, die ebenfalls eine Gleich-

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

gültigkeit unterstreichen. Ihre Kritik richtet sich somit gegen Max‘ (scheinbar) rigides Festhalten an Routinen und Regeln.

In der nächsten Nachricht geht sie nicht weiter auf seine Anschuldigungen ein und wechselt zu einem neuen Thema. Auffallend ist, dass dieses mit etwas Erfreulichem konnotiert wird. Mit *du hast kommis* sagt sie, dass Sie ihm neue Kommentare hinterlassen habe. Dies wird von den Jugendlichen stets als positiv betrachtet. Janosch chattet beispielsweise mit einem Mädchen, das sich wünscht, dass er ihr Kommentare hinterlasse. Je mehr Kommentare man auf seiner Pinnwand oder seinen Fotos erhält, desto beliebter erscheint man, da diese im Vergleich zu den selbst eingestellten Informationen nur von Fremden verfasst werden können und somit für Beliebtheit sprechen. Da Max nicht genau weiß, ob sie einen Kommentar auf seiner Pinnwand oder bei seinen Bildern meint, schreibt er drei Nachrichten *wo | album | ?* Seine erste Nachricht ist sehr offen formuliert, weshalb er schnell eine Spezifizierung mit *album* vornimmt, um seine Vermutung einzugrenzen. Das Fragezeichen drückt den Fragecharakter der Nachricht aus. Da er selbst auf die Lösung kommt, ruft er nach dem Absenden der letzten Nachricht direkt sein Album auf und betrachtet ihren letzten Kommentar: *de Maarrriieeee...♥ süüüß:\** sowie *ihr seht euch ähnlich:D | süüüß:\**. Beide Kommentare sind sehr positiv geschrieben und zeigen ihre Meinung zum niedlichen Bild mit seiner Schwester.

Da Berina nicht wissen kann, dass Max ihre Kommentare bereits gelesen hat, schreibt sie: *deins* -.- zur näheren Spezifizierung, kombiniert mit einem Emoticon, welches ein Gesicht mit zusammengedrückten Augen und einem spitzen Mund stilisiert, was Missfallen ausdrückt. Verstärkt wird dies durch ihre zweite Nachricht *alda stell dich nid dumm an ich schwör man ich hass des*. Dieser Beitrag besteht aus zwei Einheiten. Der erste Teil beschreibt die Handlung, die Berina missfällt (*alda stell dich nid dumm an*). Der zweite Teil verstärkt ihre Aussage in Form einer Verallgemeinerung, nämlich der prinzipiellen Abneigung gegenüber dem Dummstellen. Ihr Beitrag beginnt mit *alda* in Form eines Diskursmarkers. Dies leitet ihre weitere Aussage ein und verstärkt den gereizten ‚Ton‘ des Textes zusätzlich. Solch eine Verstärkung kann auch positiv erfolgen (*alter, coole Hose*), in diesem Fall ist durch den Kontext jedoch eine negative Verstärkung auszumachen. Anschließend expliziert Berina, welches Verhalten sie an ihm stört: *stell dich nid dumm an*. Auffallend ist die Verwendung von *nid*, welches wohl eine Mischform aus dem dialektalen (*ned*) und dem standardsprachlichen (*nicht*) darstellt. Der zweite Teil der

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Nachricht beginnt wieder mit einer Verstärkung bzw. einem Diskursmarker *ich schwör man*, der zeigt, dass das Nachfolgende vollumfänglich wahr ist. Die Bewertung des Verhaltens geschieht durch den stark negativen Gefühlsbegriff *hass*. *Des* ist hierbei der Referenzrahmen, der auf sein Handeln verweist.

Seine Antwort beginnt mit einem Schuldeingeständnis: *ja sry*, worauf eine Begründung seines Verhaltens mit *ich bin auch net immer der schnellste* folgt. Was ausdrückt, dass er Dinge im Allgemeinen nicht sofort verstehe und somit kein von ihm provoziertes Missverständnis vorliege. Auffallend ist das Modaladverb *auch*, da dies unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten zulässt. Es kann ausdrücken, dass Berina ebenfalls nicht die Schnellste ist oder es kann in Form eines Partikels verwendet werden (ähnlich wie *halt*). Wie Berina dies interpretiert, kann nur vermutet werden. Max übernimmt hiermit jedoch die Verantwortung für die Gesichtsbedrohung. Sie akzeptiert die Entschuldigung jedoch nicht vollständig, weshalb sie einen weiteren Face-Angriff gegenüber Max beginnt: *dann überleg bevor du i.einen dreck hinschreibst*. Berina nimmt seine Entschuldigung, nicht der Schnellste zu sein und sie somit nicht direkt verstanden zu haben, an, kritisiert jedoch, dass er ohne zu überlegen fragt, wo sie einen Kommentar verfasst hat. Ihr Beitrag ist gekennzeichnet durch das Fehlen von Dialekt. Ihre Anschuldigungen sind somit ohne Abschwächung zu verstehen. Zentral ist die Aussage *i.einen dreck hinschreibst*, wobei *i.einen* für ‚irgend einen‘ steht. Die Abwertung seines Beitrags geschieht durch den indefiniten Determinativ *irgendein*, der zum Ausdruck bringt, wie unspezifisch sein Beitrag ist. Bedeutend ist das Nomen *dreck*, das das Gesagte mit einem negativen Referenzobjekt gleichsetzt. Max‘ Antwort fällt einsilbig mit *ok* aus. Vergleicht man dies mit seinen sonst längeren Beiträgen, so kann man aufgrund seiner kurzen Antwort schließen, dass er sich ‚getroffen‘ fühlt. Gleichzeitig akzeptiert er jedoch ihre Kritik mit der Interjektion *ok*, wenngleich diese auch als Nicht-Eingestehen einer Anschuldigung eingesetzt werden kann (‚du siehst das so, ich nicht‘).

Berina antwortet in den nächsten vier Minuten nicht, weshalb Max einen neuen Beitrag formuliert. Auffallend ist, dass das Schema wieder einem Kommunikationsbeginn gleicht, er schreibt nämlich *was machsch so alles*. Diese Frage ist sehr offen und vage (*so alles*) gehalten und beinhaltet das dialektale Element *machsch*. Der Versuch eines Neuanfangs ist dadurch offensichtlich, wenngleich fraglich ist, ob der Konflikt gelöst wurde und ein Neuanfang ‚unbelastet‘ stattfinden kann. Berina

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

antwortet daraufhin: *nix du?* Ihre kreative Abwandlung des Indefinitpronomens *nichts* zeigt, dass sie ebenfalls keinen Streit mehr wünscht. Dies wird zudem durch die Rückfrage *du?* verstärkt, da sie bei anhaltend schlechter Laune wohl nur seine Frage beantwortet und keine Rückfrage gestellt hätte. Hiermit zeigt sich, dass sie am Fortlauf der Interaktion interessiert ist. Jedoch ist Max' Antwort *schreiebn und bräute klar machen* ^^ nicht förderlich für die Kommunikation. Insbesondere *bräute klar machen* zeigt ihr, dass er sich anderweitig beschäftigt, was meist als unhöflich empfunden wird. Außerdem ist anzunehmen, dass Berina Max' Sprachwahl missfällt. Sein stark lachendes Emoticon ^^ deklariert daher seine Aussage als ironisch. Ihre Antwort fällt jedoch eher abwertend aus: *na dann.....*. Die auffallende Iteration der Punkte zeigt, dass sie dieses Verhalten nicht billigt und ihm in ironischer Weise ‚na dann viel Spaß‘ wünscht. Max schickt daher erneut ein lachendes Emoticon ^^ um seine Aussage als nicht-ernsthaft zu kennzeichnen. Zugleich erläutert er jedoch näher, dass die Formulierung seiner Aussage und nicht ihr Inhalt als ironisch zu verstehen sei. Dies geschieht durch eine Tatsachenbeschreibung: *die is gail un jm anderes will seh auch*. Er belegt in diesem Fall indirekt seine Tätigkeit, indem er das positive Aussehen *die is gail* des Mädchens beschreibt und gleichzeitig durch den Zusatz *jm anderes will seh auch* zeigt, dass er sich um sie bemüht. Da Max Berina Intimes erzählt, versucht er mit Abweichungen von der orthografischen Norm (*gail* vs *geil*) und der Verwendung von Dialekt (*seh* vs *sie*), einen witzigeren, lockeren Stil zu verwenden, um sein Gesicht zu wahren.

Berina scheint im weiteren Verlauf Max' Angebot zum Themenwechsel anzunehmen. Dies zeigt sich daran, dass sie eine Rückfrage zu seinem Beitrag stellt *wer denn?*. Da Berina ihre Frage nicht präzise stellt, muss Max eine Spezifizierung aufgrund der doppelten Referenz von *wer* einfordern. Berina entgegnet daraufhin mit einer Kettenfrage *wer sie is und wer sie noch will*; sie ist somit an beiden Informationen interessiert. Max Antwort *achsoo warte* beinhaltet durch die Doppelung der *Os* eine emulierte Dehnung. Hierdurch kann er sein eigenes und ihr Gesicht wahren, indem er einen verfremdenden, humoristischen Effekt erzielt, der von seiner erneuten Nachfrage ablenken soll.

Die Unterbrechungsankündigung *warte* zeigt, dass er eine Handlung ausführen möchte. Berinas erste Frage beantwortet Max nicht durch einen Textbeitrag (bspw. *Petra Müller*), sondern schickt ihr einen Link zum Profil des Mädchens. Weiter ergänzt er im nächsten Beitrag, dass er nicht sagen dürfe, wer noch etwas von ihr

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

wolle und entschuldigt sich dafür mit *sry*. Dies verdeutlicht, dass er keine Auskunft über den anderen Verehrer geben dürfe, sonst könnte Berina versuchen, ihn zu überreden, dennoch den Namen preiszugeben. Durch *sry* entschuldigt er sich jedoch im Voraus, diese Möglichkeit zu verhindern. Berina akzeptiert dies und antwortet mit einem knappen *jop*.

Weiter ergänzt Max: *un die sieht schon net schlecht aus*. Seine Aussage ist eine Paraphrase von *die is gail*, was darauf schließen lässt, dass er eine Bewertung einfordert. Die Litotes *nicht schlecht* ist eine positive Beurteilung, da die doppelte Verneinung eine Verstärkung darstellt. Max löst dadurch eine indirekte Bewertungsaufforderung aus. Berina verfasst daraufhin drei Beiträge. Die erste Nachricht: *mom* zeigt Max, dass sie momentan beschäftigt ist und den Link nicht ansehen könne. Jedoch ist der Begriff *mom* für die Situation nicht passend, da er im Normalfall eine Unterbrechungsankündigung für eine Bewertungshandlung ist. Aus diesem Grund schreibt sie noch eine Begründung für ihre Abwesenheit *ich tele grad*(:, um die veränderte Funktion zu erläutern. Kurze Zeit später schreibt sie ihm jedoch, dass sie sich den Link ansehen werde: *aso warte ich schaus mir an*. *Aso* zeigt, dass sie die Aufforderung nicht sofort verstanden hat. Sie nutzt jedoch keine parasprachlichen Mittel, sondern verwendet nur eine dialektale Abkürzung. Ihr Ziel ist es eventuell, ihr Gesicht zu wahren, da es für sie normalerweise unproblematisch ist, während des sprachlichen Austauschs den Link anzusehen, da hierfür keine aufwendige Interaktion notwendig ist.

Max' Antwort *ok mit ?* Kann keiner ihrer Aussagen genau zugeordnet werden, weshalb sie mit *wie ok mit??o.O* nachfragt. Auffallend ist das Emoticon mit einem weit aufgerissenen Auge, das Verwunderung und Ungläubigkeit ausdrückt. Sie gibt somit seine Kritik an ihrer sprachlichen Ungenauigkeit an ihn zurück. Max löst dieses anstehende Missverständnis jedoch durch eine Spezifizierung auf *mit wem du telsch*. Die dialektale Schreibweise von *telefonieren*, drückt aus, dass keine Gesichtsbedrohung vorliegt. Auch Berina trägt zur Deeskalation bei, indem sie *benno^^* schreibt. Das lachende Emoticon ist dabei das konflikt-dämpfende Element.

### Weitere Erkenntnisse

Im Folgenden werden verschiedene konfliktauslösende Faktoren genannt, die insbesondere durch Defizite von Höflichkeit bei routinierten Handlungen entstehen.

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

### 1. *Offline gehen*

Offline gehen unterliegt, wie in Kapitel 6.2.1.1 beschrieben, Routinen, die von den Kommunikationsteilnehmern einzuhalten sind. In Beispiel 34 verlässt Berina den Chat, ohne sich explizit abzumelden. Dies führt zu einer Gesichtsbedrohung, die Max als bedeutend markiert und eine Begründung einfordert. Dieses Beispiel zeigt, dass die Jugendlichen die Routinen der Abmeldesequenzen als relevant einstufen und ihr Einhalten einfordern.

Sich abzumelden, ohne dies anzukündigen wird daher als Face-Bedrohung gesehen (vgl. Thaler 2012, S. 190).

Innerhalb des unbegründeten Offline-Gehens gibt es verschiedene Formen und Grade von Gesichtsbedrohungen:

#### *Während einer aktiven Interaktion:*

Verlässt man eine aktive Interaktion (dies ist eine Kommunikationssituation, die unbeantwortete Fragen enthält beziehungsweise deren letzte Tätigkeit weniger als fünf Minuten zurückliegt), wiegt die Gesichtsbedrohung am stärksten. Hier bestehen die größten Parallelen zum Offline-Bereich, denn auch dort ist es üblich, ein Verlassen der Interaktion zu begründen beziehungsweise anzukündigen. Erfolgt keine Abmeldung, kritisieren dies die Jugendlichen wie in 18:02:35 (Beispiel 34).

#### *Während eines zerdehten Gesprächs:*

Zerdehte Gespräche sind eine Besonderheit der Online-Kommunikation. Sie beginnen meist mit einem Begrüßungsritual und einer weiteren Interaktion. Sie pausieren jedoch, sobald keine neuen Inhalte transportiert werden. Eine Wiederaufnahme muss daher nicht erneut durch eine Begrüßungshandlung initiiert werden, womit das Gespräch als schwebend zu bezeichnen ist. Auch kurze Abwesenheiten werden oftmals im Korpus nicht angekündigt. Das endgültige Verlassen des Chats wird jedoch meist durch Abmeldesequenzen eingeleitet. Vergisst man dies, ist die Gesichtsbedrohung jedoch nicht so massiv wie bei einem aktiven Gespräch, da den Beteiligten der nicht-aktive Status der Interaktion bewusst ist.

### 2. *differierendes Interaktionswissen*

Differierendes Interaktionswissen kann zwei verschiedene Ursachen beziehungsweise Ausprägungen haben:

*Deutungsbezogen:* Das differierende Interaktionswissen bezieht sich häufig auf deiktische Elemente. Durch die potenzielle Deutungsoffenheit kann ein Sachverhalt von der angesprochenen Person falsch aufgefasst werden: Beispiel 34 (B [*aso warte ich schaus mir an*] M [*ok mit ?*] B [*wie ok mit?? o.O*]). Ursache sind räumliche und zeitliche Differenzen zwischen den Interaktanten. Insgesamt erschwert die geringere Multimodalität (im Vergleich zur mündlichen Kommunikation) die Interpretation von Inhalten. Aus diesem Grund können Konflikte einfacher auftreten. Jedoch sind sie meist auch leicht zu korrigieren und stellen keine schwerwiegende Gesichtsbedrohung dar. Für die Beteiligten gilt es, bei der Spezifizierung von Beiträgen die Balance zwischen den Maximen von Grice: „Vermeide Mehrdeutigkeit“ und „Sei kurz“ Grice (1979, S. 250) zu halten. Jedoch ist es für die Online-Kommunikation wichtig, den Schwerpunkt mehr auf das Vermeiden von Mehrdeutigkeit zu legen, da insbesondere in der 1:1-Kommunikation unter Freunden der ‚Zwang zum schnellen Antworten‘ nicht vorhanden ist.

*Handlungsbezogen:* Unterschiedliche Voraussetzungen in diesem Bereich sind schwerwiegender, da dieses Fehlverhalten den routinierten Bereich betrifft. Ursache ist nicht die falsche Deutung eines Begriffs, sondern die Schwierigkeit, eine Anweisung auszuführen, was sich auch auf räumliche Bereiche ausweiten lässt: Beispiel 34 (B [*du hast kommis*] M [*wo*]). Diese Handlungsanweisungen können entweder aus Handlungsrouninen entstehen oder sie beziehen sich auf gruppeninternes Wissen. Ein ‚Fehlverhalten‘ kann daher als intendierte Gesichtsbedrohung gewertet werden, da davon auszugehen ist, dass das nötige Wissen für die Ausführung vorhanden ist. Ein dadurch entstehender Konflikt ist daher meist intensiver: Beispiel 34 B [*alda stell dich nid dumm an ich schwör man ich hass des*].

### 3. *Multiple Kommunikationsanfragen*

Multiple Kommunikationsanfragen stellen einen Verstoß gegenüber handlungsbezogenen Höflichkeitsnormen dar. Ein Verstoß kann oftmals eine

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Gesichtsbedrohung auslösen, da die Handlung (bspw. Offline-Gehen) intendiert erfolgt und meist nicht versehentlich. Es lassen sich zwei verschiedene Formen beschreiben:

*Multiple Anfragen:* Sie treten auf, wenn ein Teilnehmer mehrmals hintereinander einen Inhalt verschickt, um eine Reaktion zu erzielen. Das Verhalten ähnelt dem Flooden (vgl. Luginbühl 2003, S. 76) und kann vom Gegenüber als ungeduldig empfunden werden. Eine Bewertung als Gesichtsbedrohung ist stark kontextabhängig, da das häufige Schreiben auch zu humoristischen Zwecken verwendet werden kann.

*Multiple Kommunikationsformen:* Ein Anschreiben mit verschiedenen Kommunikationsformen ist hingegen ungewöhnlicher und wird eher als unpassend empfunden. Ist die Ursache für die Dringlichkeit der Nachricht nicht gewichtig genug, kann dieses Verhalten eher zu einer Gesichtsbedrohung führen. (In Beispiel 37 zeigt sich eine Kombination beider Varianten: multiple Anfragen und multiple Kommunikationsformen.)

Zusammenfassend ist hier die Ursache für Gesichtsbedrohungen die Annahme, die andere Person würde die Handlung absichtlich (bzw. nicht wie gewünscht) ausführen, um einen Face-Threat durchzuführen. Frankenberg (1979, S. 76) nennt darüber hinaus noch: „Absichtliches – semantisches oder phonetisches – Mißverstehen“ als Konfliktursache; wobei in der Online-Kommunikation nur das semantische Missverstehen relevant ist. Dies betrifft die falsche Interpretation von Inhalten. In den oberen Beispielen zeigt sich jedoch, dass insbesondere (aus Sicht des Kritisierenden) Beanstandung an fehlerhaftem Handlungswissen erfolgt. Hier interpretiert ein Teilnehmer nicht einen Begriff falsch, sondern die hierzu korrespondierende Handlung bzw. der deiktische Verweis ist nicht eindeutig genug: *du hast kommis | wo?* vs. *du hast kommis | was sind kommis?*

Der Grad der Face-Verletzung kommt dabei durch die angenommene Gebräuchlichkeit der Handlung bzw. des Wissens über den Sachverhalt zustande.

### **6.3.1.1 Exkurs Konfliktfreiheit trotz differierender Handlungsinteraktion**

Das folgende Beispiel zeigt, dass Schwierigkeiten bei der Nutzung einer Webseite nicht zwangsläufig zu einem Konflikt führen müssen. Die Interaktanten sind die



## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

gleichen wie im vorherigen Beispiel (Max und Berina), jedoch unterscheidet sich die Webseite, mit deren Nutzung Max Probleme hat. Die Kommunikation findet im unmittelbaren Anschluss statt.

### Beispiel 35

Max (19:24:01): un die sieht schon net schlecht aus  
Berina (19:24:12): mom  
Berina (19:24:12): ich tele grad(:  
Berina (19:24:21): aso warte ich schaus mir an  
Max (19:24:29): ok mit ?  
Berina (19:25:02): wie ok mit??o.O  
Max (19:25:42): mit wem du telsch  
Berina (19:25:49): benno^^  
Berina (19:25:58): warte ich zeih ihn dir  
Max (19:26:42): kenn ich schon glau ich  
Berina (19:26:49): ne(:  
Max (19:26:57): dann halt net  
Berina (19:27:01): du musst unter meinem bild schauen^^ <http://kwick.de/XXX>  
Max (19:27:49): da is ja garkeiner  
Berina (19:29:06): na kla der unter meinem bild auf der seite wo ich dir geschickt hab  
<http://kwick.de/XXX>  
Max (19:29:57): ohh sry ich bin kleich auf fotos gegangen un hab da unten nich geschaut  
Berina (19:30:10): nene musst auf der seite bleiben  
Max (19:31:43): has gesehen  
Berina (19:31:54): kennst du den? er sagt nämlich er kennt dich nid  
Max (19:32:02): hasch mir schon mal gezeigt  
Max (19:32:31): ^^  
Berina (19:32:44): echt jez? er lässt grüßen..

Die Analyse beginnt erst ab der Zeitmarke 01:39:46, da hier die relevante Handlung startet. Berina erläutert, mit wem sie momentan telefoniert, indem sie seinen Namen erwähnt sowie ein stark lachendes Emoticon hinzufügt. Sie ergänzt diese Angabe nicht mit einer näheren Erläuterung (beispielsweise: ‚mein Freund‘). Diese Handlung scheint intendiert, um zu erreichen, dass Max nachfragt, wer die Person sei. Da er dies nicht tut, nimmt Berina die Antwort auf Max‘ nicht gestellte Frage (‚wer ist das‘) vorweg und schreibt *warte ich zeih in dir*. Da sich zwei Tippfehler (*zeih* vs. *zeig* und *in* vs. *ihn*) in ihrem Satz finden, deutet dies darauf hin, dass sie den Beitrag schnell verfasst und abgeschickt hat, um eine Handlungsinteraktion auszuführen, die einen Themenwechsel verhindert.

Max zeigt mit seiner Antwort (Nullanapher) *kenn ich schon glau ich*, dass ihm die Person nicht unbekannt ist. Er ‚depersonalisiert‘ Benno jedoch, indem er nicht dessen Namen oder eine Proform in seinem Satz (beispielsweise: *Benno*, *den* oder

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

*ihn*) erwähnt. Im Nachfeld relativiert er zusätzlich seine Aussage durch *glau ich*, was seine Unsicherheit ausdrückt.

Berina erwidert seine Nachricht humoristisch, indem sie knapp mit *ne(:* antwortet. Durch den Einwortbeitrag greift sie seine elliptische Schreibweise auf und kommentiert dies gleichzeitig mit einem lachenden Emoticon. *dann halt net* scheint hingegen eine trotzig Reaktion auf ihre Nachricht zu sein. Dies ist durch das Fehlen eines lachenden Emoticons begründet, welches diese Aussage normalerweise als ‚nicht-bedrohlich‘ kennzeichnet.

Berina interpretiert die Botschaft jedoch als nicht kritisch und erreicht mit der nächsten Aussage ihr Kommunikationsziel, indem sie Max auffordert, sein Bild auf ihrem Kwick-Profil (Näheres zu Kwick in Kapitel 3.2) anzusehen. *Du musst unter meinem bild schauen*<sup>^^</sup> <http://kwick.de/XXX>. Ihre Aufforderung drückt sie mit dem insistierenden Verb *musst* aus. Weiter spezifiziert sie, wo er zu schauen hat. *Unter meinem bild* ist die exakte deiktische Fokussierung innerhalb des Rahmens ‚Kwick-Profil‘. Auffallend ist an dieser Aussage, dass Berina versucht, Max zum Ansehen des Bildes ihres neuen Freundes zu bewegen, obwohl dieser scheinbar kein Interesse daran zeigt.

Nach einer kurzen Pause geht Max auf ihre Handlungsaufforderung ein. Er gibt Berina jedoch zu erkennen, dass er das Bild nicht finden könne *da is ja garkeiner*. Ihre Antwort verschickt sie kurz nach dieser Frage *na kla der unter meinem bild auf der seite wo ich dir geschickt hab*. Die Schreibweise *kla* vs. ‚klar‘ kann von einer imitierten R-Vokalisierung ausgelöst sein, die Berina verwendet, um Max‘ falsche Aussage ohne Gesichtsbedrohung zu korrigieren, indem sie eine lautschriftliche Schreibweise wählt, die weniger formal erscheint. Im weiteren Teil ihrer Antwort erläutert sie genauer die Stelle, an der Max das Bild ihres Freundes finden kann.

Im nächsten Beitrag verschickt sie erneut die URL zur Seite, obwohl sie auf den vorherigen Link bereits in ihrer Antwort hindeutet. Auch dies zeigt, dass es ihr wichtig ist, dass Max das Bild ansieht.

Max entschuldigt sich in seinem nächsten Beitrag für das langsame Auffinden des Bildes *ohh sry ich bin kleich auf fotos gegangen un hab da unten nich geschaut*. Er beginnt mit einem gedehnten O-Laut, der die überraschte, bedauernde Erkenntnis über das eigene Fehlverhalten symbolisiert. *Sry* ist eine explizite Entschuldigungs-

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

handlung. Diese doppelte Entschuldigung verwendet Max vermutlich, da er eine ähnliche negative Reaktion wie bei der Nachfrage zum Ort der Kommentare erwarten kann (siehe Kapitel 6.3.1). Zusätzlich führt er eine Rechtfertigungshandlung aus, indem er begründet, warum er das Bild nicht finden kann: *ich bin kleich auf fotos gegangen un hab da unten nich geschaut*. In diesem Fall interpretiert er ihre Anweisungen und nimmt an, dass das Bild innerhalb ihres Fotoalbums zu finden ist. Bei Kwick ist es jedoch im Gegensatz zum SchülerVZ möglich, Bilder auf der Profilseite einzubinden, weshalb er das Bild im Album nicht findet. Er verweist weiter auf den gemeinsamen deiktischen Raum der Kwickseite, indem er *da unten nich geschaut* schreibt, um anzudeuten, dass er es nun gefunden hat.

Berina antwortet erneut mit einer ergänzenden Handlungsanweisung: *nene musst auf der seite bleiben*. Max bestätigt den Erfolg dieser Anleitung: *has gesehen*. Die Schreibweise *has*, lässt sich durch das Vergessen eines *Bs* erklären (‘habs’). Er bestätigt damit knapp das Auffinden des Fotos, jedoch ohne eine sonst gängige Bewertungshandlung (‘den kenne ich’, ‘der sieht aber interessant aus’...).

Daraufhin fordert Berina eine Rückmeldung zu ihrem neuen Freund ein, indem sie schreibt: *kennst du den? er sagt nämlich er kennt dich nid*. Der erste Teil der Nachricht zeigt Max, dass sie eine Bewertung erwartet. Max entgegnet ihr daher *hasch mir schon mal gezeigt* und begründet damit ausweichend das Ausbleiben einer sonst üblichen Bewertung, nachdem er das Bild gesehen hat. Kurz darauf schickt er ein lachendes Emoticon, das die Gesichtsbedrohung minimiert und anzeigt, dass er die Situation als lustig empfindet. Berina fragt ungläubig nach *echt jez?* und ergänzt mit einer Nachricht Bennos an Max: *er lässt grüßen...*

### Vergleich von Beispiel 34 und 35

Ein Vergleich der zentralen Stelle mit dem vorherigen Beispiel aus Kapitel 6.3.1 zeigt bedeutende Unterschiede, die in dieser Situation einen Konflikt verhindern.

Berina (19:12:26): ja und.. | du hast kommis

Max (19:12:29): wo

Max (19:12:31): album

Max (19:12:32): ?

Berina (19:13:21): alda stell dich nid dumm an ich schwör man ich hass des

Der interaktive Aufbau der Situation ist sehr ähnlich. Berina fordert Max auf, sich etwas in einem sozialen Netzwerk anzusehen, und Max kann die gestellte

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Aufgabe nicht exakt wie gefordert lösen, weshalb er eine Rückfrage stellt. Im Beispiel aus Kapitel 6.3.1 empfindet Berina Max‘ mangelndes Kontextwissen als Gesichtsbedrohung und macht dies durch das Ausdrücken ihrer Unzufriedenheit deutlich. Beim zweiten Beispiel *na kla der unter meinem bild auf der seite wo ich dir geschickt hab* fehlt dies, wofür es zwei zentrale Gründe gibt.

Berina sendet Max einen Link zu einem sozialen Netzwerk, das die Jugendlichen normalerweise nicht nutzen. Daher muss sie davon ausgehen, dass Max mit den Funktionen dieses Netzwerkes bzw. dessen Aufbau nicht vertraut ist und somit Fehler bei der Nutzung auftreten können. Daher formuliert Berina die Handlungsaufforderung expliziter *du musst unter meinem bild schauen* <sup>^^</sup> <http://kwick.de/XXX>.

Im Beitrag zum Kommentar im SchülerVZ ist ihre Anweisung hingegen impliziter, da ihre Nachricht von Max ein umfassendes Interaktions- bzw. Handlungswissen erwarten lässt: *du hast kommis*. Max muss an dieser Stelle *kommis* als ‚Kommentare‘ decodieren sowie eine Unterscheidung zwischen ‚Pinnwandeintrag‘ (was ebenfalls gemeint sein könnte) und einem ‚Bildkommentar‘ treffen. Zudem muss er antizipieren, dass die Kommentare bei seinen neu eingestellten Bildern zu finden sind.

Das Antizipieren von Vorwissen erwartet sie von Max nicht bei der Aufforderung zur Bildbetrachtung auf Kwick.de. Hier erläutert sie genauer, wo Max das Bild finden kann (*unter meinem bild*). Es erfolgt somit ein Abschätzen, welche Handlungsaufforderungen Max intuitiv verstehen müsste. Darauf aufbauend fällt die Entscheidung für die Form der Aufforderung bzw. Reaktion. Es erfolgt somit eine lokale Aushandlung des geforderten Interaktionswissens.

Der zweite Aspekt betrifft das persönliche Interesse Berinas an der Ausführung ihrer Handlungsaufforderung. Im Gegensatz zum vorherigen Beispiel, in dem sie sich eher zu unrecht beschuldigt fühlt und daher offensiver reagiert, möchte sie auf Kwick.de ihren neuen Freund präsentieren. Zum Erreichen dieses Ziels muss sie sich mit den technischen Problemen, die Max hat, auseinandersetzen und versuchen, diese durch eine genaue Handlungsbeschreibung zu lösen. Dabei verwendet sie einen freundlichen Schreibstil, damit Max nicht durch eine Face-Bedrohung vom Betrachten des Bildes absieht.

Ob ein Konflikt auftritt, hängt somit stark davon ab, ob das Gegenüber seine Interessen durch die Initiierung eines kritischen Moments beeinträchtigt sieht und

diesen daher vermeidet. Möchte man ein Handlungsziel erreichen, so ist man nämlich in besonderer Weise gewillt, Gesichtsbedrohungen nicht als solche aufzufassen, da diese im Vergleich zur eigenen Zielerreichung weniger schwer wiegen.

Zudem hinterfragen die Teilnehmer, ob der andere ‚echte‘ Probleme bei der Handlungsausführung hat oder ob diese nur aufgrund mangelnden Engagements zustande kommen. Letzteres wird oftmals als Imagebedrohung gewertet, da man vom Kommunikationspartner erwartet, dass dieser stets versucht, die eigenen Wünsche vollumfänglich zu realisieren, da man dies auch für die Gegenseite tun würde (vgl. Goffman 1967, S. 10–11).

### Weitere Erkenntnisse

Kontextualisierungshinweise werden nur zu einem bestimmten Grad ohne Empfinden als konfliktäre Situationen gegeben. Nicht alles ausführlich erläutern zu müssen, ist eine Form von Nähe innerhalb einer Gruppe. Ausschlaggebend für die Form der Explikation sind folgende Punkte:

1. *Vertrautheitsgrad*: Dieser Begriff umfasst den Vertrautheitsgrad zwischen zwei Personen und den Vertrautheitsgrad gegenüber einer Handlung oder eines (virtuellen) Ortes.

Pflegt man zu einer Person ein enges Verhältnis, lassen sich viele Routinen oder Anweisungen durch wenige Kontextualisierungshinweise durchführen beziehungsweise beauftragen. Die Interaktionssteilnehmer greifen dabei auf geteiltes Wissen zurück.

Ähnlich gilt dies auch für unbekannte Räume oder Anweisungen. Hier kann nicht davon ausgegangen werden, dass das Gegenüber weiß, wie er sich zu verhalten hat. Je unbekannter die Situation/Raum/Handlung ist, desto expliziter werden Anweisungen formuliert und Nachfragen als weniger gesichtsbedrohend empfunden.

Dieser Vertrautheitsgrad ermöglicht es zudem, Höflichkeitsnormen weniger explizit zu handhaben (vgl. Cho 2005, S. 85), was sich beispielsweise durch diese weniger ausführlichen Anweisungen zeigt.

2. *Intention*: Die Intention spielt eine entscheidende Rolle aufseiten des Auffordernden. Ist das gewünschte Ziel bedeutend für ihn, so kann von ihm der Grad der Gesichtsverletzung als weniger problematisch betrachtet werden,

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

da das Erreichen seines Zieles eine höhere Priorität als die eigene Face-Wahrung aufweist.

### 6.3.2 Hay hay hay hay – Nicht antworten als Regelverstoß

Dieser Abschnitt beschreibt die Kommunikation zwischen Max und Janosch sowie Max und Ole. Max antwortet über eine längere Zeit nicht auf die Fragen der beiden, da er nicht am Computer ist.

Beispiel 36

Janosch (13:34:00): machen wir nacher noch was zsm? '

Janosch (13:51:04):

oooooooooooooooooooo  
^()()()()()  
()-----()  
|

Janosch (13:51:05): :-D

Janosch (14:03:48): ?

Janosch (14:12:52): hey

Max (14:12:57): hay

Janosch (14:13:05): herr gysin war grad da :-D

Max (14:13:05): sry war essen

Max (14:13:09): 😊👍

Janosch (14:13:13): egal

Janosch (14:13:15): hasch nocher time?

Max (14:13:29): ja syr bin noch mal kurz weg

Janosch (14:13:35): ok

Beispiel 37

Ole (13:32:54): hay

Ole (Plauderkasten) (13:37:40) hay

Ole (Plauderkasten) (13:37:55) antwort pisser

Ole (Plauderkasten) (13:38:05) dü dü düd

Ole (13:51:29):hallo

[...]

Ole (13:52:41):max

Ole (14:05:53):gehe ma am frka

Max (14:12:14):hay

Ole (14:12:17):freitag ka

Janosch beginnt mit der Frage nach einem späteren Treffen. Er geht davon aus, dass Max online ist, da dies der ICQ-Status anzeigt. Janoschs nächste Nachricht erfolgt erst ca. 20 Minuten später. Auffallend ist der zeitliche Abstand zwischen den Nachrichten sowie der Inhalt des zweiten Beitrags. Da Janosch nicht nach kurzer Zeit (5

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Minuten) erneut nachfragt, ist zu überlegen, ob Janoschs Interesse an der Beantwortung seiner Frage für ihn momentan nicht wichtig ist oder ob er annimmt, dass Max nicht am Computer ist und daher nicht schreibt.

Sein nächster Beitrag, das Sofa als ASCII-Art<sup>15</sup>, ist jedoch eine ungewöhnliche Nachricht. Normalerweise verschicken die Jugendlichen nur Texte oder grafisch animierte Emoticons, die von ICQ zur Verfügung gestellt werden. ASCII-Art wird jedoch sehr selten verschickt. Somit ist anzunehmen, dass Janosch Max mit diesem Bild zu einer Reaktion bewegen möchte, indem er ihm etwas Außergewöhnliches sendet (wobei das Sofa an sich keine weitere Bedeutung hat). Zudem versendet er ein lachendes Emoticon, das zeigt, dass der Inhalt lustig ist. Auch könnte es ein Versuch einer Entschädigungshandlung sein, da Max evtl. nicht antwortet, weil er mit Janoschs Verhalten unzufrieden ist.

Erst zwölf Minuten später stellt Janosch eine knappe direkte Statusanfrage, die oftmals für fehlendes Reagieren verwendet wird: ? Das Fragezeichen ist hierbei entweder als ‚was ist los?‘ oder ‚bist du online?‘ zu verstehen. Janosch schreibt erst neun Minuten später (*hey*), nachdem er ebenfalls offline war und den Computer neu startet. Max antwortet diesmal mit der Begrüßungspartikel *hay*. Janosch schreibt anschließend: *herr gysin war grad da :-D*, was begründet, warum er nun ebenfalls kurz offline war. Evtl. tut er dies, um Max zu einer Erklärung, warum er offline war zu bewegen. Max verfasst eine Erläuterung jedoch bereits während Janosch seine Nachricht tippt, was auch daran zu erkennen ist, dass diese zeitgleich eingehen. Seine Begründung beginnt mit einer Entschuldigung *sry* und beinhaltet als Kern den Grund der Abwesenheit *war essen*. Der Aufbau ähnelt einer Abmeldeformulierung, jedoch erfolgt diese im Nachhinein, weshalb das Entschuldigungssignal wichtig ist. Max ist somit bewusst, dass nicht zu antworten als Gesichtsbedrohung gewertet werden kann.

Anschließend schickt er ein Emoticon, das eine Daumen-nach-oben-Geste ausführt. Dieser Beitrag bezieht sich jedoch auf Janoschs Nachricht, dass ‚Herr Gysin da gewesen sei‘. Er möchte nicht kennzeichnen, dass er es selbst gut findet, dass er essen war. Janosch kommentiert Max‘ Regelverstoß mit *egal*, was zu erkennen gibt, dass für ihn keine Gesichtsbedrohung vorliegt. Gleichzeitig wiederholt er seine Ausgangsfrage von 13:34:00 in variierte Form *hasch nocher time?* Diese

---

15 Bei ASCII-Art ordnet man mehrere Zeichen so an, dass sie ein Bild ergeben.

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Konstruktion ist eine Mischung aus dialektaler Verwendung von *hasch* (hast) und *nocher* (nachher). Dies vermittelt Nähe und zeigt Max an, dass er sich ihm weiter verbunden fühlt und keine Face-Verletzung vorliegt. Auch das Einbinden des englischen Begriffs *time* spricht für diese Deutung, da dieser weniger formal ist. Max' nächster Beitrag ist eine Mischung aus einer Antwort und einer weiteren Entschuldigung. Er bestätigt mit *ja*, noch Zeit zu haben und gibt an, wieder offline zu gehen *sry bin noch mal kurz weg*. Max beginnt abermals mit *sry*, um sich dafür zu entschuldigen. Normalerweise würde er nur schreiben *bin noch mal kurz weg*. Da Max jedoch lange ohne Begründung abwesend war, kann er durch die Wiederholung der Entschuldigung eine mögliche Gesichtsbedrohung betont ausgleichen und Reue zeigen. Janosch bestätigt und akzeptiert dies mit *ok*. Janosch versucht insgesamt, durch Kommunikationsangebote wie Bilder und lachende Emoticons, eine Interaktion ohne initiale Beleidigung zu führen. Sein Verhalten lässt sogar den Schluss zu, dass er sich selbst in der Rolle des Face-Verletzers sieht und daher diese Angebote Max als Ausgleich offeriert.

Parallel möchte auch Ole mit Max chatten und schreibt 13:32:54 *hay*. *Hay* ist eine typische Ingroup-Begrüßung der Jungen und ist an dieser Stelle nicht auffallend. Im Gegensatz zu Janosch geht Ole jedoch aktiv mit dem Nichtantworten um und wechselt das Kommunikationsmittel, die Kommunikationsart Instant-Messaging bleibt jedoch gleich. Im Plauderkasten schreibt er dieselbe Begrüßung *hay*, weshalb davon auszugehen ist, dass er annimmt, dass Max Probleme mit ICQ hat, jedoch über den Plauderkasten zu erreichen ist.

Ole reagiert jedoch ungeduldiger als Janosch und schreibt 15 Sekunden später: *antwort pisser*. Er scheint das Verhalten als intendierte Missachtung der rituellen Ordnung zu betrachten, die er durch einen ‚Gegenangriff‘ als Ausgleichshandlung versucht wieder herzustellen bzw. den Schaden paritätisch zu teilen. Sein Beitrag besteht aus zwei Substantiven, die den Schluss zulassen, dass er davon ausgeht, Max könne den Begriff *antwort* direkt kontextualisieren und wisse, dass er die Kommunikationsregeln im Netz nicht beachte und zu lange für eine Antwort benötige. Neben der knappen Formulierung nutzt Ole auch eine direkte Beleidigung, um seinen Unmut auszudrücken: *pisser*. *Pisser* ist hierbei ein Ausdruck, der nicht als ‚zu stark‘ und nicht als ‚zu schwach‘ zu bewerten ist. Jedoch fehlt ein Emoticon, das die Gesichtsbedrohung als spielerisch markiert. Diese Funktion übernimmt erst der nächste Beitrag *dü dü düd*. Er stellt einen ‚Insider‘ der Jugendlichen dar, der eine



## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

entlastende Funktion besitzt und das vorher Gesagte (meist eine Beleidigung) entkräftigt (Bspw.: Pinnwandeintrag Ole: *deshalb ich weis net ob ich bin oder net ob ich dann mal fragen soll oder net -schnauze pisser düd dü dü düd... bis morgen schule*]).

Da Ole mit diesem Kommunikationsmittel auch keine Rückmeldung erzielt, wechselt er wieder zu ICQ und schreibt *hallo*. Auffallend ist der Wechsel der Ingroup-Begrüßung hin zu einem formelleren Grußwort. In diesem Fall ist es jedoch weniger als Grußwort, vielmehr in der Funktion als Rückmeldungsaufforderung zu verstehen. In ICQ schreibt er nämlich 20 Mal nacheinander *hallo*. Durch diese Iteration kann er erreichen, dass Max' ICQ-Fenster stetig blinkt und er so auf ihn aufmerksam werden könnte. Auch könnte die Handlung aus Frust über die fehlende Antwort geschehen und Max durch die ‚Flutung‘ seines Nachrichtenfensters gezielt ärgern. Weniger der Inhalt, sondern vielmehr der ‚grafische Effekt‘ steht dabei im Vordergrund. Einen inhaltlichen Wechsel leitet er durch das Senden von *max* ein. Ole schreibt Max somit direkt mit seinem Namen an, was eine Reaktion erzeugen kann. Jedoch erhält Ole hierauf ebenso keine Antwort.

13 Minuten später stellt Ole die Frage, welche seine Kommunikationsabsicht mit Max beinhaltet: *gehe ma am frka*. Wie bei Janosch ist auffallend, dass er stark dialektal schreibt: *gehe* (gehen) *ma* (wir). Sieben Minuten später antwortet Max, der vom Essen zurückkommt, mit *hay*. Hiermit drückt er aus, dass er nun online sei und die Begrüßungssequenz beginnt. Ole antwortet nicht mit einem sonst geforderten Gegengruß, sondern korrigiert selbstständig seine Frage, da Max *frka* vermutlich nicht interpretieren kann, und schreibt *freitag ka*.

Es ist auffallend, dass Max bei der Kommunikation mit Ole keine Entschuldigung und somit kein Angebot einer Entschädigung anbietet. Eventuell liegt es an der aggressiven Kommunikationsaufforderung vonseiten Oles, die als Bedrohung empfunden werden kann. Max würde sich dadurch nicht in einer Rechtfertigungsposition sehen, da sein Gegenüber eine Gesichtsbedrohung durch das forsche Verhalten begeht.

### Weitere Erkenntnisse

Ist man verhindert und kann nicht am Chat teilnehmen, ist es, wie in Kapitel 6.2.1 gezeigt, nötig, sich abzumelden. Nicht-Antworten ist nämlich eine Handlung, die die Jugendlichen normalerweise nicht grundlos dulden und als Gesichtsbedrohung empfinden. Daher ist auch eine explizite Entschuldigung als Ausgleichshandlung

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

notwendig. Die korrekte Ausführung der Handlungsroutine des An- und Abmeldens besitzt somit große Relevanz.

Die sogenannte „gestörte Responsivität“ kann ein Zeichen für „fehlende Kooperativität“ sein und somit als konfliktäre Handlung gewertet werden (vgl. Schank 1987, S. 35).

Auch ist es gängig, sich für eine längere (angekündigte) Abwesenheit zu entschuldigen. Beispielsweise schreibt Ole einem Mädchen Folgendes: *sry hat bissle länger gedauert mein vadder is halt grad wieder von slowenien gekommen*. Dies ist eine Form von kodifizierter Höflichkeit, die eingesetzt wird, da die Dauer der Nicht-Ereichbarkeit besonders lang war.

Antwortet das Gegenüber nicht auf eine Kommunikationsanfrage, finden sich im Korpus folgende Reaktionen:

1. *Abwarten*: Dies wird durchgeführt, wenn man annimmt, dass der andere sich vom PC entfernt hat. Ist die Kommunikationsabsicht weniger dringlich, wird häufig diese Variante gewählt. Sie zeigt zudem dem anderen an, dass dessen unerwartete Abwesenheit nicht als Gesichtsbedrohung empfunden wird.
2. *Kommunikationsaufforderung*: Ist das Anliegen gewichtiger, so kann erneut eine Interaktion initiiert werden. Dies ist durch eine Begrüßungsformel (*hay*), eine Rückfrage zur Anwesenheit (*hallo?*) oder nur durch ein Fragezeichen möglich. Grundlage ist die Annahme, dass das Gegenüber die Nachricht liest und aus anderen Gründen nicht antwortet.
3. *Wechsel der Kommunikationsform*: Grundlage dieser Handlung ist es, dass der Kommunikationspartner am PC ist, jedoch momentan (beispielsweise aufgrund technischer Probleme) das gewählte Kommunikationsmittel nicht nutzen kann und daher eine Anfrage über ein anderes den gewünschten Erfolg erzielt. Auch diese Variante stellt grundsätzlich keine besondere Gesichtsbedrohung dar.
4. *Ausdruck der Unzufriedenheit*: Frustrationshandlungen treten meist bei der Vermutung auf, dass der andere absichtlich nicht antwortet. Der Ausdruck der Unzufriedenheit über das Nicht-Antworten kann auf zwei verschiedene Arten ausgedrückt werden: *Sprachlich* durch Beleidigungen oder negativen Bewertungen des Verhaltens. *Grafisch* durch das wiederholte Versenden eines Wortes, wodurch weniger der Inhalt sondern das ‚Füllen‘ des Nach-

richtenkanals im Vordergrund steht. Auch können entsprechende Emoticons eingesetzt werden.

Wie der Einzelne diese Gesichtsbedrohung bewertet, als intendiert oder ungewollt, hängt von dessen ‚persönlicher Verfassung‘ ab. Ein absichtliches Nicht-Antworten kann nämlich auch als Ausdruck von Gekränktheit interpretiert werden (Beispiel 36, 13:51:04 und 13:51:05), was positive Face-Work-Strategien nach sich zieht, um den vermeintlichen Fehler auszugleichen.

### 6.3.3 hasch mich jz verarscht – unpassender Emoticoneinsatz

Die Jugendlichen setzen Emoticons vielfältig ein. Jedoch treten hierbei auch Missverständnisse bei der falschen Verwendung auf, wie die folgenden Beispiele zeigen. Insbesondere beim Einsatz als Ironie-Marker kann es zu Verwechslungen kommen. Ob das Emoticon unpassend ist, ist jedoch aus Sicht der Beteiligten und nicht aus Sicht eines externen Beobachters zu bestimmen.

Carina und Max thematisieren im Folgenden die Beerdigung des Vaters eines Freundes.

Beispiel 38

Max (19:57:32): des kam auf em bernd seiner beerdigung

Carina (19:58:19): echt

Max (19:58:29): ja

Carina (19:58:52): jetzt kommen alle erinnerungen wieder hoch ...

Max (19:59:01): sry

Carina (19:59:22): ...

Carina (19:59:23): :-P

Max (19:59:31): hasch mich jz verarscht

Carina (19:59:44): ne wiso...?

Max (20:00:42): wegen erinnerungen un dan den smilie

Carina (20:01:08): :-D

Carina (20:01:10): sorry

Max (20:03:12): egal was hasch heute so gemacht

Max schickt vor dem ersten hier aufgeführten Beitrag einen Musikvideolink zu den Söhnen Mannheims. Anschließend schreibt er *des kam auf em bernd seiner beerdigung*, was eine direkte Verbindung durch das deiktische Element *des* zum vorhergeschickten Link herstellt. Carina schickt darauf eine Rückversicherungsfrage: *echt*. Max bestätigt dies knapp mit *ja*. Carina antwortet mit einer persönlichen Gefühlsdarlegung, indem sie mitteilt: *jetzt kommen alle erinnerungen wieder hoch ...* Sie beschreibt ihre Empfindungen mit einem einleitenden Temporaladverb, das

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

den zeitlichen Bezug bzw. die Aktualität des Ereignisses zentral in den Vordergrund stellt. *Wieder hoch* verdeutlicht das Aufkommen der verdrängten Gefühle. Die Auslassungszeichen am Ende des Satzes sind von großer Bedeutung, da sie drei Interpretationsarten zulassen. Sie können für den Verweis auf den größeren Komplex ‚Trauer‘ stehen, der durch Max‘ Aussage wieder zum Vorschein tritt. Das heißt, nicht nur die Erinnerungen, sondern mehr tritt hervor. Oder die Punkte sind ein Zeichen für eine Antwortverweigerung, die zeigt, dass sie nicht näher darauf eingehen möchte. Die dritte Deutung ist die der Funktion einer Anschuldigung. Die Auslassungszeichen haben dabei eine ähnliche Funktion wie ein vorwurfsvoller Blick, den Carina Max zuwerfen würde, da sie die Vergangenheitsbewältigung eigentlich abgeschlossen hatte, sich jedoch durch Max wieder damit konfrontiert sieht.

Max initiiert daraufhin eine Entschuldigungshandlung mit *sry*. Carina antwortet wieder mit drei Punkten. Ihre Nachricht ist an dieser Stelle nicht genau zu interpretieren. Eventuell wiederholt sie hierdurch ihre zuvor angebrachte Kritik, oder die Auslassungszeichen haben eine andere Bedeutung. Die Auslassungszeichen aus 19:58:52 könnten von ihr als Darstellung des erweiterten Themenfeldes Trauer verschickt worden sein. Die Punkte aus 19:59:22 wären dann als Rückfrage bzw. Unverständnis für Max‘ *sry* zu verstehen. In diesem Zusammenhang würde das darauf folgende Emoticon *:-P* logischer erscheinen. Es würde nämlich – wenn auch auf unkonventionelle Weise – ausdrücken, dass Max sich nicht entschuldigen müsse. Eventuell will sie in diesem Zusammenhang auch nur ausdrücken, dass sie Max‘ Entschuldigung als lustig empfinde. Da dieser aus dem Kontext keine schlüssige Erklärung für dieses Emoticon außer als Ironie-Marker ableitet, fordert er eine Klarstellung: *hasch mich jz verarscht*. Carina drückt ihre Unschuld durch ihren nächsten Beitrag aus: *ne wiso...?*. Diese Nachricht beinhaltet zwei Teile, eine Antwort und eine Frage, die jedoch aufgrund der Kürze des Beitrags verschmelzen. *Ne* ist die direkte Replik und zeigt Max, dass die Aussage nicht ironisch ist. Gleichzeitig fordert sie eine Erläuterung, wie er zu dieser Interpretation kommt: *wiso...?*. Die Auslassungszeichen wirken dabei verstärkend. Auch das Fragezeichen (welches die Jugendlichen häufig aufgrund der Redundanz tilgen) bekräftigt diesen Sachverhalt.

Daraufhin erläutert Max seine Beweggründe, indem er ihr Handeln darlegt: *wegen erinnerungen un dan den smilie*. Die Präposition *wegen* am Anfang des Satzes

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

stellt eine klare Ursächlichkeit zwischen seiner Frage und ihrem Handeln dar, das er folgend erklärt: *Erinnerungen un dann den smilie*. Seine Erläuterung führt er mit dem Konnektor *un dann* fort, welcher eine Unmittelbarkeit zwischen den beiden Elementen, *erinnerungen* und *smilie*, herstellt. Max erläutert somit, dass es unüblich sei, über ein trauriges Thema zu sprechen und gleichzeitig ein zwinkerndes Emoticon zu verwenden. Carina antwortet daraufhin, wenngleich überraschend, mit einem stark lachenden Emoticon und einer kurz darauf folgenden knappen Entschuldigung: *sorry*. Ihr Emoticon soll wahrscheinlich nicht verdeutlichen, dass ihre Aussage mit den Erinnerungen als Witz zu verstehen ist und sie es lustig findet, dass Max darauf hereingefallen ist. Vielmehr wirkt es deeskalierend und zeigt, dass sie keine ironische Handlung ausführen wollte. Anschließend variiert sie Max' Entschuldigungsformulierung *sorry* leicht (indem sie diese ausschreibt), was ihre problematische Emoticonverwendung als unpassend kennzeichnet. Max nimmt dieses Entschuldigungsangebot auf zwei Weisen an, direkt und indirekt. Mit *egal* drückt er direkt aus, dass es kein Problem sei. Der Themenwechsel zeigt zudem indirekt an, dass die Diskussion für ihn abgeschlossen ist und er zum nächsten Inhalt wechseln kann. *Egal was hasch heute so gemacht* ist dabei ein offenes Redeangebot an Carina, die nun über ein anderes Thema frei erzählen kann.

Im Transkript kommunizieren Janosch und Maria über dessen Schwärmereien für Carina, die Janosch in einem ICQ-Chat zurückweist, da sie weiterhin nur mit ihm befreundet sein will. Direkt vor dem Beispiel 39 schickt Janosch Maria das Kommunikationsprotokoll, in dem Carina ihm dies mitteilt.

### Beispiel 39

Maria (20:39:52): hm okey ... :-(

Janosch (20:40:00): ja.

Maria (20:41:34): ich fänds iwie cool ihr zwei ^^

Janosch (20:41:46): DANKE:-) bringt aber au nix....

Maria (20:42:08): :-) .. ja ich weis :-)

Janosch (20:45:31): .....

Janosch (20:45:33): .....

Janosch (20:45:36): .....

Janosch (20:45:39): .....

Janosch (20:45:40): .....

Janosch (20:45:42): .....

Janosch (20:45:44): .....

Janosch (20:45:45): .....

Janosch (20:45:46): ....

Janosch (20:45:48): ...

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Janosch (20:45:49): .

Maria (20:45:52): was loooooooooooooos

Janosch (20:46:03): ...

Janosch (20:46:28): immer diese abbende da wir man immer depresiv

Maria kommentiert den Mitschnitt mit *hm okey* ... :-(. Das vorangestellte *hm* drückt eine Denkpause aus. *Okey* zeigt, dass sie Carinas Aussage wahrgenommen hat, wenngleich nicht vollständig akzeptieren bzw. nachvollziehen kann. Eine Verstärkung dieses Effekts findet durch die Auslassungszeichen nach *okey* statt. Sie korrespondieren mit dem vorgestellten *hm* und stilisieren ebenso Unschlüssigkeit bzw. Nachdenken. Das abschließende traurige Emoticon zeigt wiederum ihre Meinung zu Carinas Aussage. Dies bezeugt Mitgefühl gegenüber Janosch, der deprimiert ist und den sie aufbauen möchte. (Janosch befindet sich schon Tage vor dieser Interaktion in einer traurigen Stimmung). Er nimmt in seinem Beitrag nicht inhaltlichen Bezug, sondern nur zu ihrem Gemütsausdruck. Seine Nachricht *ja*. ist dabei sehr knapp gehalten und besitzt als Anknüpfungspunkt das traurige Emoticon. Damit drückt er aus, dass er traurig ist. Eine Referenz zu *okey* wäre hingegen nicht schlüssig. Auffallend ist der Punkt am Ende des Beitrags, da Punkte aufgrund der Kommunikationsform unüblich sind. Durch die exponierte Verwendung erfolgt die Verstärkung des finalen *jas*, das soviel wie ‚ich bin traurig‘, in Bezug auf Marias Emoticon, bedeutet.

Nach 1:34 Minuten antwortet Maria erst auf diesen Beitrag. Eventuell hat sie auf eine weitere Ausführung durch Janosch gehofft. Sie initiiert anschließend eine Themenverschiebung, indem sie ein hypothetisches Szenario: *ich fänds iwie cool ihr zwei ^^* entwirft. Hierfür nutzt sie den Konjunktiv II (*fänds*), um die theoretisch mögliche Situation zu beschreiben. Zusätzlich verwendet sie den Heckenausdruck *iwie*, der eine nicht genaue Bestimmung in dieser Situation bedeutet. Sie nutzt diese Strategie eventuell, um sich nicht exakt festlegen zu müssen, da sie ebenfalls mit Carina befreundet ist und auch ihren Wünschen entsprechen möchte. Dennoch spricht sie sich vornehmlich für eine Beziehung zwischen den beiden mit dem positiven Wertadjektiv *cool* aus. Das lachende Emoticon am Ende hebt zusätzlich die positive Unterstützung ihrer Aussage hervor und soll sie weniger als witzig deklarieren. Möglicherweise versucht sie ihn auch mit diesem Lächeln aufzumuntern, worauf er teilweise eingeht.

Er antwortet nämlich *DANKE:-) bringt aber au nix....* Diese zweigliedrige Antwort

zeigt eine duale Gemütslage. Als Erstes bedankt er sich bei Maria für ihre Anteilnahme und dafür, dass sie ihm positiv zuredet. Hierfür schreibt er *DANKE* in Versalien. Dies emuliert nicht – wie sonst in Chats üblich – ein Schreien, sondern eine besondere Betonung des Wortes. Er bedankt sich somit in gesteigertem Maße. Das lachende Emoticon unterstützt dies und verstärkt diese Lesart. Der zweite Teil ist jedoch wieder vom Fatalismus geprägt, indem er schreibt: *bringt aber au nix....* Dies zeigt Maria, dass sich Janosch über ihr Mitgefühl freut, dies seine Situation jedoch nicht verbessert, da sie Carinas Ablehnung nicht rückgängig machen kann. Die vier Punkte als offene Deutungsmöglichkeit stilisieren die Hilflosigkeit. Im folgenden Satz tritt die interessante Fehlverwendung eines Emoticons auf; Maria schreibt nämlich: *:-) .. ja ich weis :-)*. Auch sie antwortet mit einer zweigliedrigen Nachricht, die jedoch bei flüchtigem Lesen nicht sofort zu unterscheiden ist. Das erste lachende Emoticon bezieht sich auf Janoschs ersten Nachrichtenabschnitt, nämlich das freudige Bedanken für ihre Anteilnahme. Sie führt mit ihrem Emoticon eine Danke-Bitte-Sequenz zu Ende, die Janosch begonnen hat. Maria interpretiert evtl. das Verschicken des Emoticons als Stilwechsel und fährt daher mit den Emoticons fort. Die Abgrenzung zur nächsten Botschaft erzielt sie mit zwei Punkten, die jedoch leicht übersehen werden können. Im zweiten Abschnitt *ja ich weis :-)* bestätigt sie Janoschs Eindruck, dass ihm ihre Anteilnahme vordergründig nicht bei seinem Problem hilft. Jedoch beendet sie diesen Beitrag mit einem lachenden Emoticon, was für Janosch in seiner Situation nicht angebracht ist. Dies löst eine Gesichtsbedrohung aus, da die Emoticons ausdrücken (können), dass sie über diese Situation erfreut ist beziehungsweise sie lustig findet. Dies verstärkt zusätzlich das erste Emoticon, das zu wenig deutlich vom Rest der Nachricht abgesetzt ist. Hierdurch erfährt ihre Aussage eine gesteigerte positive Einrahmung.

Hätte sie nur das Emoticon am Ende geschrieben, könnte Janosch immer noch denken, dass sie sich vertippt habe und nachfragen. Hätte Maria ein trauriges Emoticon am Ende des Beitrags eingefügt, hätte sie ihre Anteilnahme verstärken können und es würde zu keiner Gesichtsbedrohung kommen. Dass Janosch davon getroffen ist, zeigt sich auf zwei Weisen. Einerseits entsteht eine lange Pause bis zu seiner nächsten Nachricht (ca. 3:30 Min.). In einer normalen Chat-Kommunikation ist dies eine sehr große Zeitspanne für eine Replik. Andererseits verwendet Janosch Punkte, die seine Unzufriedenheit beziehungsweise seine Depression verdeutlichen. Anstelle ihr zu schreiben, schickt er unterschiedlich lange Punktereihen, die erst zu und

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

dann wieder abnehmen. Er kommuniziert somit nicht mehr ‚lexikalisch‘, sondern nur noch symbolisch. Auch erreicht er damit, dass er Marias Aufmerksamkeit erhält, da durch die vielen Beiträge ständig ICQ-Benachrichtigungen erscheinen.

Maria versucht daraufhin, mit einer betont emulierten Dehnung, die Mitgefühl ausdrückt, sich über seinen Zustand zu erkundigen: *was loooooooooooooos*. Janosch reagiert 11 Sekunden später auf ihre Nachricht mit dem erneuten Versenden von drei Punkten, die eine Denk- bzw. Formulierungspause anzeigen. Erst im folgenden Beitrag erläutert er seine Stimmung: *immer diese abbende da wir man immer depressiv*. Er formuliert einen kausalen Zusammenhang zwischen dieser Art von Abenden und der damit auftretenden Depression. *Diese abbende* ist dabei ein sehr weit gefasster Bezugsrahmen, da er nicht genau beschreibt, was an diesen Abenden ihn depressiv stimmt. Dies kann die Ablehnung durch Carina oder auch Marias Bestätigung, dass es nichts bringt, sein.

Seine Reaktion auf die durch das Lachen ausgelöste Situation ist implizit, da er im Gegensatz zu Beispiel 38 den unpassenden Emoticon Einsatz nicht offenkundig als problematisch kennzeichnet. In Beispiel 39 erfolgt darüber hinaus eine beidseitige Fehlinterpretation. Janoschs Emoticon deutet Maria als Wechsel der Modalität und antwortet ebenso positiv. Janosch wiederum, der diesen Stilwechsel wohl nicht intendiert hat, reagiert getroffen wegen der von Maria verschickten freudigen Emoticons, die nicht zu seiner getrübten Gefühlslage passen.

### Weitere Erkenntnisse

Emoticons werden grundsätzlich zur Stilisierung der Modalität des Gesagten verwendet. Hierin liegt auch das Konfliktpotenzial, da sie bei unpassender Verwendung Verwirrung beziehungsweise Ärger hervorrufen können.

Die Verwendung von Emotionen in der Online-Kommunikation erfolgt vornehmlich intendiert, da diese gezielt produziert werden müssen. Dies ist in der Darstellung durch sekundäre ‚Kommunikationswerkzeuge‘ begründet. Die primäre Emotion (beispielsweise Lachen) ist nur durch visuelle beziehungsweise auditive Kanäle übermittelbar. Während beim mündlichen Gespräch die emotionale Reaktion auf eine Aussage unpassend sein kann (Lachen über das Missgeschick eines Freundes), gibt es bei intendierten Äußerungen (Tonhöhenwechsel zum Anzeigen von Ironie) kaum Missverständnisse. Dies liegt am einfach zu interpretierenden Zusammenhang zwischen Emotion und Aussage. In der Online-Kommunikation sind Emoticons



jedoch ein zentraler Bestandteil zum Stilisieren der Modalität der Nachricht (vgl. hierzu auch Thaler 2003, S. 91–92). Daher kann durch eine falsche Verwendung die intendierte Aussage verkehrt werden. Dies ist durch die oberen Beispiele zu erkennen, da die Jugendlichen nicht anhand des (lexematischen) Kontextes die Modalität des Beitrags erschließen, sondern durch die eingesetzten Emoticons.

In Beispiel 38 und 39 ist die Ursache für die Anbahnung eines kritischen Moments die in der Situation unpassende Verwendung von Emoticons. Die Bewertung ‚unpassend‘ muss dabei natürlich von einem der Interaktanten getroffen werden.

Betrachtet man eine alternative Schreibweise von Beispiel 39, zeigt sich, dass sich eine konfliktäre Situation hätte vermeiden lassen: :- ) .. *ja ich weis* :- (. Mit dieser Formulierung hätte Maria ihr Mitgefühl erfolgreicher ausdrücken können, da ein trauriges Emoticon angebracht wäre.

Der zentrale Grund für Konflikte ist hier eine fehlende beziehungsweise fehlerhafte Zuordnung von Emoticon zum korrelierten Inhalt sowie die falsche Interpretation durch den Interaktionspartner. Meist handelt es sich um unverbundene Emoticons als Replik auf einen Beitrag (beispielsweise in der Funktion als Bewertung). Ein möglicher Konflikt entwickelt sich hier durch Missverständnisse auf der Ebene der Modalität. Etwas als lustig zu markieren, was das Gegenüber als traurig oder negativ empfindet, wird nämlich als unhöflich empfunden. Konfliktäre Situationen, die hierdurch ausgelöst werden zeigen, welche bedeutungsunterscheidende Kraft Emoticons haben können.

### **6.3.4 Hahahahaha fd xD – Spielerische Konflikte Frotzeln und Necken**

Frotzeln ist eine Handlung, die es erlaubt, das Gegenüber durch Andeutungen oder kleine Sticheleien zu ärgern. Günthner (2006, S. 81–82) beschreibt Frotzeln zusätzlich als die Möglichkeit, versteckte Kritik an der anderen Person ohne Gesichtsbedrohung (somit ähnlich der Ironie) zu äußern. An dieser Stelle soll jedoch das Frotzeln im Sinne von Hartung (2006, S. 121–122) verstanden werden, der im privaten Bereich Frotzeln als Form „ästhetischen Vergnügens“ sieht. Es ist somit nicht immer das Ziel, dem Gegenüber Fehlverhalten aufzuzeigen, sondern eine gemeinsame Belustigungshandlung auszuführen.

Die folgende Interaktion zeigt die Handlung ‚Frotzeln‘, ohne dass ein ernsthafter Konflikt entsteht.

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

### Beispiel 40

Janosch (19:49:25): alter mein svz geht net deins?

Max (19:48:57): schon

Max (19:50:18): waum egths bei dir net?

Janosch (19:51:05): ka

Max (19:50:47): hahahahaha aber ich hoff de janosch hört mich net lachen

Max (19:50:59): des is bitter

Janosch (19:51:43): fd xD

Max (19:51:47): un des si schon gail wen man seine kommis im fotoalbum anschauen kan und die apps spielen undos is halt schon gail mus ma halt haben

Janosch (19:52:44): hasch du iPod?

Max (19:52:15): ne wegen du?

Janosch (19:53:04): ne xD aber fast hatte ich ihn

Janosch (19:53:05): \_D

Max (19:52:31): wegen was fast

Janosch (19:54:53): ja mir(mama&ich) hen so preise im i-net verglichen un halt iPod 4g 8gb für 206 gefunden un sie so die 20euro kansch dir au d neue holen also ich wolte erst d dreier un dann sin ma so auf den anbieter ich hab so aus fun alles eingegeben un so ich dann kann ich bestellen sie so ja mach halt ich ok xD sie so halt xD du bestellsch ja iich so haja xD

Janosch (19:54:56): un dann sie so nee

Janosch (19:54:59): :-D

Janosch (19:55:10): alter hat so angekotzt das sie dann nein gesagt hat

Max (19:55:04): haha

Janosch (19:55:53): :-D lach net xD

Max (19:55:25): mach ich aber

Janosch (19:56:10): fd :-D

Max (19:55:46): ok ich probirs

Janosch (19:56:40): :-D

Janosch (19:59:06): welchen iPod bekmsch duß

Janosch (19:59:08): ?

Max (19:58:39): den mit 32gbdu?

Der Ausschnitt lässt sich in zwei Teile aufgliedern. Dem ersten Teil liegt als Thema das Nicht-Funktionieren des SchülerVZs zugrunde. Im zweiten Teil (ab 19:52:44) diskutieren die Jungen über iPods.

Janosch beginnt mit einer direkten Frage an Max. Als Attention-Getter nutzt er *alter*, was einerseits Aufmerksamkeit erregt, andererseits auch Unzufriedenheit über die folgende Situation ausdrückt. Diese beschreibt er mit *mein svz geht net deins?* und stellt durch den zweiten Teil der Nachricht *deins?* Eine elliptische Rückfrage zur Funktionstüchtigkeit des SchülerVZs.

Max antwortet auf diese ebenso mit der elliptischen Funktionsbestätigung *schon*. Das Verwenden der Abkürzung *svz* und Max' knappe Antwort zeigen, dass beide

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

ein entsprechendes Kontextwissen besitzen und so die Inhalte dechiffrieren können. Aufgrund Janoschs fehlender Nachricht in der sonst alternierenden Kommunikationsstruktur, fragt Max nach, warum bei ihm das SchülerVZ nicht funktioniere. *Egths* (geht's) korrigiert Max nicht, da er davon ausgehen kann, dass Janosch selbst diese starke Buchstabeninversion verstehen kann. Janosch antwortet knapp mit *ka* (keine Ahnung), was Unkenntnis über die Ursache ausdrückt.

Janoschs ‚SchülerVZ-Problem‘ nutzt Max, um ihn zu ärgern: *hahahahaha aber ich hoff de janosch hört mich net lachen*. Die spielerische Gesichtsbedrohung setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Er beginnt mit der Emulation eines Lachens durch das häufige Wiederholen der Buchstabenfolge *ha*. Unter Freunden ist dies bei Jugendlichen legitim, sofern es beide nicht als feindselig empfinden.

Der zweite Teil der Nachricht zeigt, wie Max mit den Konventionen spielt. Er verbalisiert den Gedanken bzw. den Grundsatz, dass man nicht über andere lachen sollte: *aber ich hoff de janosch hört mich net lachen*. *Aber* markiert die folgende Aussage als Gegensatz zur vorherigen. Das folgende stilisierte Selbstgespräch beschreibt, dass er hofft, Janosch könne sein Lachen nicht hören. Jedoch ist beiden sehr wohl bewusst, dass Max in seinem Beitrag gelacht hat und dies auch öffentlich und willentlich verbalisiert.

Die Komik des Angriffs entsteht somit durch eine offensichtlich verkehrte Vorstellung über die eigene Handlung. Dies markiert die Gesichtsbedrohung gegenüber Janosch als spielerisch und somit als nicht kritisch. Durch diese Markierung ist es Max weiter möglich, die Frotzel-Handlung fortzuführen. *Des is bitter* verdeutlicht, wie problematisch Max das Nicht-Funktionieren des SchülerVZs bewertet. Nach diesem Beitrag nimmt Janosch am Frotzeln teil und entgegnet ihm *fd xD*. *Fd* steht für *fick dich* und ist als allgemeingültige Replik einer nicht erwünschten Handlung des Gegenübers zu verstehen. Eine besondere Bedeutung kommt dem Emoticon, das laut lachend seine Augen zukneift, zu: *xD*. Hätte Janosch nur *fd* geschrieben, könnte Max nicht direkt feststellen, ob sein Gegenüber auf den humoristischen Angriff positiv oder negativ reagiert. Er müsste eine zusätzliche sprachliche Handlung auslösen, die den Gemütszustand von Janosch klärt. Das lachende Emoticon hilft Max jedoch zu kontextualisieren, dass Janosch in die spielerische Handlung einsteigt. Auch die Bildschirmaufzeichnung zeigt, dass Max zuerst Janoschs Reaktion (*fd xD*) abwartet, bevor er seinen längeren Beitrag beginnt. Er möchte

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

eventuell sichergehen, dass Janosch seinen Angriff als spielerisch und somit als Frotzeln versteht.

Max führt die interaktive Praktik des Frotzelns fort, indem er eine längere Nachricht verfasst, in der er aufzählt, was man im SchülerVZ alles tun kann. Eine Anknüpfung zum vorherigen Beitrag erfolgt durch den Konnektor *un* (und). Die weitere Einleitung *des si schon gail wen man* zeigt Janosch, dass die folgenden Handlungen, die Max aufzählt, besonders gut sind. *Man* als Indefinitpronomen verweist auf die Universalität der Handelnden (im Sinne von: *jeder kann nur du nicht*). Der Satzaufbau ähnelt seinem vorherigen Beitrag mit *des is bitter*, wodurch die allgemeine Situation als negativ beschrieben wird. Dies erzeugt einen Zusammenhang zwischen den beiden Aussagen und somit eine Konsistenz der Handlung. Im zweiten Angriff verwendet er jedoch das Modaladverb *schon*, das eine zusätzliche Wertung (mit steigernder Funktion) einbringt (*schon gail wen*). Dies führt die Praktik des Frotzelns fort und verstärkt sie. Der weitere Nachrichtenverlauf zeugt auch von einer kreativen Intensivierung durch eine inhaltlich differenzierte Auswahl.

Beim Verfolgen des Formulierungsprozesses in der Aufnahme fällt auf, dass Max nach seiner einleitenden Formulierung innehält, um eventuell zu überlegen, welche Funktionen im SchülerVZ besonders sind: *seine kommis im fotoalbum anschauen kan und* ist dabei seine erste produzierte Äußerung. Dass ihm dies als erstes in den Sinn kommt, lässt darauf schließen, welche Funktionen er als wichtig erachtet. Das Kommentieren von Fotos spielt somit eine bedeutende Rolle für die Jugendlichen, was wohl durch das Interesse an positiver Selbstdarstellung (durch Fremde) zu begründen ist. Anstelle von *Kommentaren* verwendet er das Diminutiv *kommis*, das auch andere Jugendliche (siehe Beispiel 34) einsetzen.

Weiter schreibt er nach drei Sekunden Pause: *die apps spielen undos*. Neben dem kommunikativen beschreibt er somit noch den individuell-interaktiven Aspekt, den die Jungen schätzen. Spielen ist nämlich eine weitere bedeutsame Aktivität im SchülerVZ, wenn man nicht mit anderen chattet oder sonstige Interaktionen ausführt. *Undos* (*und so*) hat hier (wie im Mündlichen) die Funktion eines Beendigungssignals (vgl. Weinrich et al. 1993, S. 833). Diese Formulierung impliziert, dass es noch mehr Funktionen gibt, die jedoch nicht alle an dieser Stelle erwähnt werden sollen.

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Den Abschluss der Aufzählung bildet *is halt schon gail mus ma halt haben*. Hier wird die Eingangsformulierung *si schon gail* aufgegriffen, was eine Rahmung des Gesagten bewirkt. Die doppelte Erwähnung der positiven Bewertung *gail* erzielt eine Verstärkung der Aussage. Die Verwendung der Partikel *halt* stellt zudem die besondere Konditionalität der Situation im Sinne von: *All dies könnte Janosch machen, würde sein SchülerVZ funktionieren* heraus. Er wiederholt diese Konditionalität erneut durch *mus ma halt haben* und schließt seinen Beitrag damit ab. Das Indefinitpronomen *man* erzeugt einen differenzierten Blick auf das Gesagte. Er spricht damit nicht Janosch direkt an (*du*) sondern formuliert seine Aussage allgemein. Dies hat den Effekt, dass die Allgemeinheit die aufgezeigten Funktionen scheinbar als gut empfindet und nicht nur er. Dies verstärkt die Problematik des Ausfalls des SchülerVZs, da dieses alle besonders schätzen.

Auf diese letzte Frotzel-Praktik reagiert Janosch nicht mehr mit einem Gegenangriff, sondern wechselt ohne explizite Ankündigung das Thema: *hasch du iPod?*. Dieser Wechsel ist wahrscheinlich auch für Max überraschend, da eine Weiterführung des Frotzelns erwartbar wäre. Somit stellt sich die Frage, ob sich Janosch durch den spielerischen Angriff zu sehr getroffen fühlt oder ob für ihn der Themenkomplex ‚iPod‘ von größerer Bedeutung ist. Die zweite Begründung ist jedoch wahrscheinlicher, da Janosch später einen langen Chat-Beitrag (19:54:53) zu seinem iPod-Erlebnis verfasst.

Der Themenwechsel beginnt mit der dialektalen Verwendung von *hast*. Auch tilgt Janosch den Artikel in der Nominalphrase, was eine Anspielung auf das Kiezdeutsch sein könnte, um einen zu starken Bruch vom vorherigen spielerisch-angriffslustigen Sprachstil zum informellen Stil zu vermeiden.

Max‘ Nachricht, die aus drei Wörtern besteht (*ne wegen du?*) beinhaltet gleichzeitig eine Antwort sowie zwei Anschlussfragen. Mit *ne* beantwortet er Janoschs Frage, ob er einen iPod besitze. *Wegen* ist dabei die Aufforderung, über die Frageintention Auskunft zu geben. Vermutlich ist Max über den raschen Themenwechsel erstaunt und interessiert sich daher für die Ursache. Weiter fragt er Janosch, ob dieser selbst einen iPod besitze. Dieser Beitrag zeigt, wie komplex eine Antwort der Jugendlichen in solcher Kürze ausfallen kann. Janosch antwortet auf Max‘ Fragen: *ne xD aber fast hatte ich ihn*. *ne* zeigt, dass er keinen iPod besitzt. Seine zweite Antwort trennt er mithilfe eines stark lachenden Emoticons ab *xD*, das den Beitrag

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

strukturiert. *Aber fast hatte ich ihn* ist im eigentlichen Sinne keine direkte Antwort auf die Frage ‚warum‘, lässt jedoch vermuten, dass Janosch die einleitende Frage (*hasch du iPod?*) gestellt hat, weil er über das Ereignis des ‚Fast-Erhaltens‘ berichten möchte. Janosch geht somit nicht auf die Rückfrage in intendierter Weise ein, sondern möchte damit eine eigene Erzählung einleiten. Ein lachendes Emoticon in einem neuen Beitrag bildet Janoschs Beitragsabschluss (*\_D*).

Max fragt darauf im umgangssprachlichen Stil *wegen was fast* (vs. *weshalb fast*). Dies impliziert ein Interesse an Janoschs Geschichte und ist somit als Akzeptanzsignal einer Themenverschiebung aufzufassen. Janoschs Antwort fällt ungewöhnlich lang aus, da Chatbeiträge sonst meist nicht aus mehr als 20 Wörtern bestehen. Kategorisiert man diesen Beitrag, so ist er dem Bereich der Erlebnis-Erzählung zuzuordnen. Der Kategorienwechsel ist auffallend, da dieser Beitrag die interaktive, alternierende Struktur des Chats unterbricht und die Dialogizität einschränkt. In diesem Abschnitt erzählt Janosch, wie er fast einen iPod bestellen durfte, seine Mutter aber kurz vor dem Kaufabschluss die Erlaubnis wieder entzog.

*ja mir(mama&ich) hen so preise im i-net verglichen un halt iPod 4g 8gb für 206  
gefunden un sie so die 20euro kansch dir au d neue holen also ich wolte erst d dreier  
un dann sin ma so auf den anbieter ich hab so aus fun alles eingegeben un so ich  
dann kann ich bestellen sie so ja mach halt ich ok xD sie so halt xD du bestellsch ja  
iich so haja xD.  
un dann sie so nee  
:-D*

Der Textbeitrag besteht aus verschiedenen Handlungsabschnitten. Der erste Abschnitt beschreibt, wie er und seine Mutter Preise im Internet für den iPod vergleichen *ja mir(mama&ich) hen so preise im i-net verglichen un halt iPod 4g 8gb für 206 gefunden*. Als Nächstes paraphrasiert er ihre Aussage, dass er sich auch den neuen iPod kaufen könne *un sie so die 20euro kansch dir au d neue holen*. Daraufhin erfolgt ein Einschub, in dem er erläutert, dass er zuerst das ältere Modell hätte haben wollen *also ich wolte erst d dreier*. Anschließend beschreibt er, wie er in einem Internetshop seine Daten für den iPod zur Bestellung eingegeben habe *un dann sin ma so auf den anbieter ich hab so aus fun alles eingegeben*. Darauf folgt ein paraphrasierter Dialog zwischen ihm und seiner Mutter, in dem sie darüber sprechen, ob er nun den iPod bestellen dürfe oder nicht *un so ich dann kann ich bestellen sie so ja mach halt ich ok xD sie so halt xD du bestellsch ja iich so haja xD un dann sie so nee :-D. un dann sie so nee :-D*. Janosch verschickt hierbei zwei

Beiträge, die jedoch zur Erzählung gehören und die er wahrscheinlich nur getrennt versendet, um die Textproduktion zwischenzeitlich abzuschließen, da viel Zeit (ca. 2.5 Minuten) zwischen Max' Frage und Janoschs Antwort vergeht. Nach dieser kurzen Übersicht erfolgt nun eine genauere Analyse dieser Erzählung.

Janosch beginnt seinen Beitrag mit *ja*, was eine Anknüpfung an Max' Frage darstellt. Seine Erzählung startet mit der Vorstellung der Aktanten: *mir(mama&ich)*. Auffallend ist die Verwendung von *mama*, anstelle des aus dem Englischen entlehnten *mum*, das die Jungen sonst verwenden. *Mum* ist der distanziertere Begriff, mit dem sich die Jugendlichen von der kindlichen ‚Mama-und-Papa-Welt‘ abgrenzen können, indem sie eine englische Formulierung verwenden. Warum Janosch diesen Begriff nicht wählt, ist schwierig zu ergründen, da er das Verhalten seiner Mutter missbilligt und daher ein distanzierterer Begriff angebracht wäre. Evtl. verwendet er *mama*, um sie unverwechselbar in die Erzählung einzuführen bzw. ist für ihn dies kürzer, da die Jugendlichen im Korpus stets ein Possessivpronomen vor ‚mum‘ (‚deine mum, meine mum‘) stellen, das er nun nicht benötigt. Im fortlaufenden Text erwähnt er seine Mutter nämlich nur noch mit dem Personalpronomen *sie*, was für eine Ökonomisierungsstrategie spricht. Die Erzählung enthält viele Dialektismen, die den längeren Beitrag wie eine mündliche Erzählung wirken lassen. Zu nennen sind: *hen* (haben), *un* (und), *kansch* (kannst), *au* (auch), *d* (den), *sin* (sind), *ma* (wir), *bestellsch* (bestellst). Auch die Aneinanderreihung von Erzählbestandteilen durch die einfachen Konnektoren *und* (*dann*) zeigt, dass sein Beitrag keine schriftliche Erzählung darstellt, sondern Janosch den Text vielmehr ohne größere stilistische Überarbeitung verfasst. Dies ist auch am Einschub *also ich wolte erst dreier* erkennbar, da er hier bei der Textplanung eine wichtige Information vergisst.

Auffallend ist der Einsatz von Emoticons am Ende der Episode. In diesem Abschnitt erzählt Janosch, wie ihm seine Mutter eine Bestellung zunächst erlaubt, sie ihm dann doch verbietet *ja mach halt ich ok xD sie so halt xD du bestellsch ja iich so haja xD un dann sie so nee :-D*. In diesem Abschnitt finden sich die kritischen Momente seiner Erzählung. Das Verbot, den iPod zu bestellen, kann als Gesichtsverlust betrachtet werden, der durch den wiederholten Einsatz von Emoticons – die gleichzeitig als Gliederungszeichen Anwendung finden – kompensiert wird.

Eine Offenbarung seiner Gefühle findet in 19:55:10 statt: *alter hat so angekotzt das sie dann nein gesagt hat*. Der Attention-Getter *alter* steigert initial die folgende

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Aussage. Die Gefühlsbekundung *hat so angekotzt* steht vor der Ursache, wodurch die Emotionalität betont wird. An dieser Stelle beginnt Max wieder mit der Praktik des Frotzelns. Die Gesichtsbedrohung erfolgt ähnlich wie zu Beginn des Beispiels 40 durch die Symptominterjektion *haha*, jedoch ohne weitere Ausführungen.

Janosch lässt sich wiederum auf das Spiel ein und antwortet mit *:-D lach net xD*. Auffallend ist die Einrahmung des Beitrags durch zwei stark lachende Emoticons, welche die paraverbale Aussage verdeutlichen. *Lach net* könnte nämlich ohne Emoticons auch als Aufruf zur Korrektur der Gesichtsbedrohung verstanden werden. Das stilisierte Lachen kehrt die Aussage jedoch um. Dennoch ist Janoschs Handlung eher passiv, da beim Frotzeln häufig ein verstärkter ‚Gegenangriff‘ erfolgt. Max greift Janoschs Aufforderung nicht zu lachen auf und schreibt *mach ich aber*. Diese spielerische Widersetzung von Janoschs Aufforderung löst eine weitere Gesichtsverletzung aus. Er kann sich nämlich scheinbar nicht davon abbringen, über Janoschs Misserfolg zu lachen. Janosch wiederum verwendet die gleiche Formulierung wie beim vorherigen Frotzeln: *fd :-D* (nur mit einem anderen Emoticon). Diesen Rückangriff pariert Max, indem er dies wörtlich auffasst (*ok ich probirs*) und somit Janoschs Zug entkräftigt, da dies faktisch nicht möglich ist. Janosch kommentiert dieses kreative Spiel mit einem lachenden Emoticon, das die Frotzel-Sequenz abschließt und diesen Zwischenfall als unproblematisch deklariert. Daraufhin wechselt Janosch wieder zum Thema iPod, über das sie ohne verdeckte Anfeindungen diskutieren, welche durch nicht aufgelöste Gesichtsbedrohungen hervorgerufen werden könnten.

Wie weiter oben erwähnt, spricht diese Erzählung dafür, dass Janosch großes Interesse daran hat, seine Geschichte Max ausführlich mitzuteilen. Denn er hätte gleichwohl einen kürzeren Beitrag verfassen können (vgl.: *ich wollte mir einen iPod bestellen. Meine Mutter hat es zuerst erlaubt, doch kurz bevor ich ihn bestellen wollte hat sie nein gesagt*). Somit geschieht der Themenwechsel bei 19:51:47 nicht aufgrund der zu starken Gesichtsbedrohung, sondern weil Janosch sich über den iPod austauschen möchte.

### Weitere Erkenntnisse

Frotzeln ist eine bei den Jugendlichen bekannte Handlung, die zur Unterhaltung dient. Das aufgeführte Beispiel zeigt dabei deutliche Parallelen zu den mündlichen



Praktiken, wenngleich die Jugendlichen die Besonderheiten der Online-Kommunikation in die Frotzel-Handlung einbinden.

Der Beginn des Frotzelns ist klar zu fassen, die Gründe für das Initiieren dieser Handlung jedoch nicht. Zunächst fragt Max nämlich nach, was für ein Problem vorliege und nutzt erst anschließend die Situation für die Frotzel-Handlung.

Die Gesichtsbedrohung erzeugt er durch das Spiel der besondern Gegebenheiten der Online-Kommunikation, nämlich das Fehlen eines auditiven und visuellen Kanals. Indem er schreibt, dass er hoffe, dass Janosch ihn nicht lachen höre, versucht er eine Handlung aus dem Offline-Bereich zu übertragen. Hier ist es möglich, über Janoschs Missgeschick zu lachen und ihn damit zu frotzeln. In diesem Fall tut er dies auch und verbalisiert zudem diese Gesichtsbedrohung als scheinbar verborgen (*ich hoffe de janosch hört mich net lachen*).

Das Frotzeln besteht aus vier zentralen Schritten<sup>16</sup>: der Initialisierung, der Annahme, der Fortführung und der Beendigung. Der Kurzform des Frotzelns, das ‚Necken‘, fehlt die Fortführung über mehr als einen Handlungszug zudem besitzt es eine andere Form der Initialisierung.

### 1. Initialisierung

Die Initialisierung des Dissens verläuft in diesem und in anderen Beispielen analog zum mündlichen Bereich. Häufig beginnt sie mit einer Beleidigung (Janosch: *opfaaaaaaaaaa*), einer emulierten sprachlichen Handlung (*haha*) oder einer anderen Form von Gesichtsbedrohung. Auffallend bei der Initialisierung ist meist das Fehlen von Emoticons. Dies hat verfahrenstechnische Gründe und ist zudem ein Aspekt zur Unterscheidung von Necken. Indem man das Gegenüber nicht direkt über die Spaßhaftigkeit der Nachricht in Kenntnis setzt – was im Chat hauptsächlich durch Emoticons erfolgt – ist es möglich, die Wirkung des Frotzelns durch die Ungewissheit zu verstärken. Der Kommunikationspartner muss erst erkennen, dass keine ernsthafte Gesichtsbedrohung vorliegt. Beim Versenden eines Emoticons muss dieses nicht aus dem Kontext bzw. Kotext erschlossen werden, sondern wäre durch den emulierten Gesichtsausdruck einfach abzulesen. Dieses Verhalten zeigt sich deutlich im oberen Beispiel an folgenden Stellen ((19:50:47) (19:50:59) (19:51:47) (19:55:04) (19:55:25) (19:55:46)).

---

<sup>16</sup> In Anlehnung an Günthner (2006, S. 83–84), die jedoch eine besondere Bedeutung im Publikum sieht, das hier nicht vorhanden ist. Die von Günthner beschriebene kommunikative Struktur besteht aus: Frotzeläußerung, Reaktion des Frotzelobjekts und Publikumsreaktion

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Darüber hinaus sind die Initialisierungen für die Frotzel-Handlung meist reaktiv, das heißt, die Gesichtsbedrohungen beziehen sich auf eine zuvor stattfindende Handlung, Aussage, Verhalten oder Eigenschaft (vgl. Günthner 2006, S. 83), die meist der Angegriffene tätigt. Im oberen Beispiel ist dies die Information über das Nicht-Funktionieren des SchülerVZs. Angriffe ohne Handlungszusammenhang finden im Korpus nicht statt, dies liegt an der von den Betroffenen kaum realisierbaren Kontextualisierung bei einer unverbundenen Beleidigung, wodurch die Abgrenzung zu einer ernsthaften Gesichtsbedrohung schwieriger wäre.

Ist jedoch ein Emoticon bei der Initialisierung vorhanden, so ist von Necken zu sprechen. Ziel ist es, den anderen zu ärgern, ihn jedoch nicht in die Frotzel-Handlung (mit alternierender Struktur) zu integrieren. Durch das Hinzufügen des Emoticons, das meist beitragsfinal steht, drückt der Schreiber bereits im Vorfeld die fehlende Ernsthaftigkeit der Aussage aus, wodurch der Kommunikationspartner beispielsweise nicht durch einen Gegenangriff antwortet, sondern die normale Kommunikationshandlung fortführt. Es kommt somit nicht zu einer Änderung der Handlungsmodalitäten über einen längeren Zeitraum, sondern nur zu einer kurzen Nebensequenz.

### 2. Annahme

Dies ist der bedeutendste Schritt des Frotzelns, da sich hier entscheidet, wie das Gegenüber die Handlung interpretiert. Die Annahme findet meist durch einen Gegenangriff, eine Form von Rechtfertigung (*voll der fuck:-D*) oder eine Aufforderung (*:-D lach net xD*) statt. Die retournierte Gesichtsbedrohung ist dabei das trennschärfste Mittel, um das Frotzeln fortzusetzen. Hiermit zeigt man dem anderen, dass man sich auf die Handlung einlässt und diese sogar voranbringt. Die Fortführung besteht häufig aus Beleidigungen (*fd xD*), welche als zentrales Element ein Emoticon enthalten. Dieses Emoticon ist wichtig für den Konfliktauslösenden, denn nur so kann er erkennen, ob der Kommunikationspartner die Beleidigung als Frotzeln empfindet und nicht als relevante Gesichtsbedrohung. In fast allen Beispielen findet sich bei der Annahme ein Emoticon, was dessen bedeutende Funktionalität in dieser Handlung widerspiegelt.

Es sind theoretisch auch Zurückweisen, Ignorieren oder Rechtfertigen möglich (vgl. Günthner 2006, S. 84), im Korpus finden diese sprachlichen Handlungen jedoch nicht statt. Dies ist vermutlich durch die Vertrautheit der Interaktanten sowie die

oftmals ‚weniger ernste‘ Modalität in den hier untersuchten Online-Interaktionen bedingt.

### 3. Fortführung

Die Fortführung wird hauptsächlich vom Initiator der Handlung ausgeführt. Er interpretiert in diesem Schritt die Aussage des Gegenübers als *Annahme* und entscheidet sich, das Frotzeln fortzusetzen und die momentane Sprachhandlung zu wechseln. Diesen Schritt können die Teilnehmer, meist in alternierender Reihenfolge, beliebig verlängern. Häufig kommt es hierbei zur gegenseitigen Steigerung der Gesichtsbedrohungen, um das ‚Spiel‘ aufrecht zu halten.

### 4. Beendigung

Den letzten Handlungsschritt des Frotzelns formulieren die Teilnehmer meist nicht explizit. Eine explizite Aufforderung wäre: *so, jetzt ist aber gut*. Dies wird im Korpus nicht verwendet, da hierdurch die eigene Befindlichkeit gegenüber dem Frotzeln ausgedrückt wird, was als Anzeige einer Face-Verletzung zu werten wäre. Um dies zu vermeiden, führt einer der beiden einen Themenwechsel durch. Dieser Wechsel kann sehr abrupt erfolgen (Max (19:51:47): [...] *is halt schon gail mus ma halt haben* Janosch (19:52:44): *hasch du iPod?*), was eher auf Unzufriedenheit mit dem Kommunikationsverlauf schließen lässt. Aber auch ein gleitender Wechsel, beispielsweise durch ein Emoticon (vgl. (19:56:40)), ist möglich. Dieses hat eine evaluative Funktion, indem es die gesamte Frotzel-Handlung als lustig bewertet und somit die wechselseitige Phase der Fortführung beendet. Meist erfolgt der Wechsel jedoch abrupt, insbesondere beim Frotzeln, das ja nicht auf eine längere Aus- handlung abzielt.

Im Unterschied zu einigen Beobachtungen von Günthner (2006) fehlt bei allen Beispielen das Publikum und somit die Bühne. Frotzeln ist daher weniger ‚feindselig‘ beziehungsweise kritisch, sondern vielmehr Ausdruck von ‚Intimität‘. Für die Jugendlichen stellen diese Handlungen Unterhaltung dar und weniger das Ausdrücken von Frust und Ärger über den anderen. Eine besondere Bedeutung kommt allgemein den Emoticons zu, die das Geschriebene als nicht gesichtsbedrohend markieren.

## 6.4 Konfliktdämpfende Mittel

Das Vermeiden von kritischen Momenten, die beispielsweise durch das Missachten von Höflichkeitsstrategien ausgelöst werden, ist eine zentrale Kommunikations-

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

strategie. Goffman (1967, S. 12) beschreibt diese Tätigkeit als grundsätzliche Bedingung („condition“) für eine funktionierende Interaktion. Im folgenden Kapitel findet sich eine Übersicht von gängigen Strategien, die das Entstehen von Konfliktsituationen vermeiden beziehungsweise diese renormalisieren, indem sie die rituelle Ordnung wiederherstellen. Schwitalla (1987, S. 117) beschreibt es als schwierig, die Strategien in ein genaues Kategoriensystem einzuteilen, da die konfliktdämpfenden Mittel auf verschiedenen Ebenen wirken. Dennoch soll unterschieden werden zwischen *Erläutern und Ausweichen* sowie *Ausgleichen und Entschädigen*. Die Strategien beim *Erläutern und Ausweichen* beruhen weniger auf einer Form von Schuldeingeständnis, beim *Ausgleichen und Entschädigen* hingegen tritt die eigene Verantwortung für die Gesichtsbedrohung mehr in den Vordergrund.

### 6.4.1 Erläutern und Ausweichen

Beim Erläutern und Ausweichen versucht der Verursacher der Gesichtsbedrohung diese durch Erklären beziehungsweise Begründen der Ursache zu beenden. Auch besteht die Möglichkeit, sich einer kritischen Situation durch Ausweichen zu entziehen, womit eine Gesichtsbedrohung vorab vermieden werden kann. Übereinstimmendes Ziel ist es somit, eine Übernahme der Verantwortung für die Gesichtsbedrohung möglichst von sich zu weisen.

Die folgenden Analysen beschreiben diese Strategien näher.

#### 6.4.1.1 ich bin kurz mei handy hoöe – *Ausweichstrategien*

Das nachfolgende Transkript ist zur Vollständigkeit ganz abgedruckt. Eine fokussierte Betrachtung erfolgt jedoch nur von 19:41:20 bis 9:56:27.

Beispiel 41

Susi (19:38:33): hay  
Max (19:38:39): na wie  
Susi (19:38:47): jo ganz ut  
Susi (19:38:49): bei dir  
Max (19:38:55): auch  
Susi (19:39:25): gut  
Max (19:39:37): jopa was machch  
Susi (19:40:17): musik und du  
Max (19:41:06): auch  
Max (19:41:09): was hörsch  
Susi (19:41:20): weihnachtslieder :-D:-D und du ?  
Max (19:41:29): warte

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Max (19:41:36): <http://www.youtube.com/watch?v=wMIGQp4YhuU&feature=related>  
(Xavier Naidoo – Alles kann besser werden [Official Video] )  
Max (19:41:49): much mal höre des is nich des normale  
Max (19:42:05): halt is des falsche  
Max (19:42:49): <http://www.youtube.com/watch?v=mOBLoB9tJOU> (Xavier Naidoo mit  
Megaloh – Alles kann besser werden (Rap-Version))  
Max (19:42:51): de si es  
Susi (19:43:00): jop oikk  
Susi (19:43:00): wart  
Susi (19:43:06): ich bin kurz mei handy hoöe  
Susi (19:43:07): holen  
Max (19:43:10): ok  
Susi (19:53:26): wd  
Max (19:53:36): hasch angehört  
Susi (19:53:41): ne wartr  
Susi (19:53:58): ja jetzt ..  
Max (19:54:06): un?  
Susi (19:54:21): .. hm ..  
Max (19:54:33): schnauze des is gail  
Susi (19:54:44): ja es is schon richtig toll !  
Susi (19:54:45): aber  
Susi (19:54:46): egakl  
Susi (19:54:48): :-D  
Susi (19:54:55): ich hab was anderes gemeint  
Max (19:55:51): <http://www.youtube.com/watch?v=VS4fyxuFZvA> (Xavier Naidoo –  
Dieser Weg [Official Video] )  
Max (19:56:09): des kam auf em tobias seinem vaters beerdigung  
Susi (19:56:25): gell die waren da  
Susi (19:56:27): oder ?  
Max (19:56:35): wer  
Susi (19:56:43): söhne manheims ?  
Max (19:56:47): nee  
Max (19:57:08): des wurde abgespielt  
Max (19:57:14): wer sagt des  
Susi (19:57:26): aso ok  
Susi (19:57:26): kp :-D  
Susi (19:57:33): hat irgendjemand gsa  
Max (19:58:12): achsoo ne glaub net also meine mum hat gesagt des wurde auf cd  
abgespielt  
Susi (19:58:27): aso ok  
Max (20:13:30): hdl nmod wdnv  
Susi (20:13:54): gehsch du ?  
Max (20:13:56): ghaja  
Susi (20:14:02): aso ok  
Susi (20:14:17): ida nmod wdnv

Die Interaktion zwischen Max und Susi, die sich aus der Klasse kennen und gut befreundet sind, findet in ICQ statt. Nach einer Begrüßungssequenz chatten die

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

beiden über Musikvideos, wobei es zu einer Meinungsverschiedenheit kommt.

Der Kommunikationsbeginn ist typisch für die Jugendlichen im Korpus. Er beinhaltet die Frage nach dem gegenseitigen Befinden und der momentanen Tätigkeit, in diesem Fall dem Musikhören. Auf Max' Frage, was Susi höre, antwortet sie *weihnachtslieder :-D:-D und du ?*. Sie setzt an dieser Stelle zwei stark grinsende Emoticons hinter ihre Antwort, da es Jugendlichen nicht generell als ‚cool‘ ansehen, Weihnachtslieder zu hören. Die Emoticons markiert dieses Verhalten als lustig, um einem möglichen Frotzeln zu entgehen. Gleichzeitig fragt sie Max, was er höre.

Er geht nicht näher auf die Weihnachtslieder ein, da dies für ihn wahrscheinlich ein akzeptables Verhalten ist (die Aufnahme entstand am 25.11.), das er nicht näher kommentieren muss. Die Unterbrechungsankündigung *warte* zeigt, dass er gleich einen Link zu einem Video schickt. Das sieben Sekunden später folgende Video mit dem Titel ‚Alles kann besser werden [Official Video]‘ ist von Xavier Naidoo. In seinem nächsten Beitrag schreibt er *much mal höre des is nich des normale*. Die direktive Formulierung ist bestimmend, da *much* (musst du) im Satz vorangestellt ist (vs. *hör mal*). Weiter begründet er die Aufforderung, warum sie das Video anhören müsse, mit *des is nich des normale*. Diese Zusatzinformation ist keine Vorbewertung, sondern der Verweis auf eine unbekannte Version des Stückes. Dies lässt das Video besonders interessant und ansehenswert erscheinen, weil es nicht dem ‚Mainstream‘ entspricht (vgl. Spreckels 2006, S. 298). Hier zeigt sich, dass Max ein großes Interesse an einer Bewertung des Videos hat, da er es in besonderer Weise ankündigt (vgl. auch Kapitel 6.2.2).

Kurz darauf bemerkt Max, dass er ihr den falschen Link geschickt hat, was er mit *halt is des falsche* verdeutlicht. Auch hier zeigt sich, wie wichtig es ihm ist, dass Susi das unbekannte Video ansieht. Er beginnt seinen Satz mit der Interjektion *halt*, die im Sprachalltag eher vor einer Gefahrensituation warnt. Eine hierfür übliche Variante wäre *sorry is des falsche*. Kurz darauf verschickt er einen anderen Link zum Video mit dem Titel ‚Xavier Naidoo mit Megaloh – Alles kann besser werden (Rap-Version)‘. Um die Richtigkeit des Links zu bestätigen, was schon alleine durch das Verschicken geschieht, schreibt Max zusätzlich: *des si es*.

Nachdem er nun sechs Nachrichten in Folge verschickt hat, antwortet Susi *jop oikk*, was verdeutlicht, dass sie die Korrektur gesehen und akzeptiert hat. Weiter ergänzt sie *warte*, um zu zeigen, dass sie eine Aktion ausführt und spezifiziert im nächsten

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Beitrag die Handlung: *ich bin kurz mei handy hoöe* (und korrigiert) *holen*, was zeigt, dass sie nicht das Video ansieht, was man ohne nähere Erläuterung implizieren würde, sondern ihr Handy holt.

Max bestätigt mit *ok* die Unterbrechungshandlung. Nach zehn Minuten meldet sich Susi mit *wd* (wieder da) zurück. Max initiiert daraufhin erneut eine Bewertungsaufforderung: *hasch angehört*. Er vermutet, dass sie in den zehn Minuten auch das Lied angehört hat, da zehn Minuten eine zu lange Zeitspanne für das Holen des Handys sind.

Darauf schickt Susi folgende Nachricht: *ne wartr*. Dieser Beitrag enthält zwei Teile: Einerseits antwortet sie auf seine Frage, ob sie das Lied bereits angehört habe, andererseits gibt sie ihm zu erkennen, dass sie dies nachhole. 17 Sekunden später greift Susi Max' vorherigen Beitrag auf und beantwortet seine Frage mit *ja jetzt ..*. Zwei Punkte sprechen dafür, dass ihr das Lied nicht gefällt: Erstens kann sie es nicht innerhalb von 17 Sekunden komplett anhören, weshalb davon auszugehen ist, dass sie es vorzeitig abbricht. Zweitens beinhaltet ihre Antwort keinen Kommentar zum Video, was sonst üblich wäre (vgl. Kapitel 6.2.2). Dies vermeidet somit eine Gesichtsbedrohung gegenüber Max, dem das Lied wohl gefällt, indem ein ‚avoidance process‘ (vgl. Goffman 1967, S. 15) ausgeführt wird. Die Anwendung dieser proaktiven Vermeidungsstrategie kann man ebenfalls im Beitrag (19:43:06) vermuten, da sie durch den Verweis auf ihr Handy ein neues Thema einführt (vgl. Spiegel 2011, S. 194). Auch die lange Pause kann dazu dienen, Max vom Musikthema abzulenken. Jedoch fragt er erneut (explizit) nach ihrer Meinung, die sie zuvor verschweigt mit *un?*.

Susi hält ihre Aussage vage, um Max' Face weiter zu wahren (vgl. Goffman 1967, S. 17). Dieser Effekt entsteht durch die Kombination von textuellen (*hm*) und strukturellen Elementen (..) in der Aussage. Der Kern des Beitrags *hm* stilisiert eine Überlegungshandlung. Sie drückt aus, dass man sich seiner Meinung noch nicht sicher ist. Die Einrahmung durch Auslassungszeichen (.. *hm* ..), verstärkt diesen Eindruck.

Max interpretiert ihre Vermeidungsstrategie als negative Bewertung des Musikstückes, weshalb er *schauze des is gail* schreibt. *Schnauze* ist ein schwächerer Begriff als das umgangssprachliche *Fresse*, den er hier ebenfalls hätte verwenden können. Er möchte vermutlich keine zu starke Gesichtsbedrohung gegenüber Susi initiieren. Dennoch wirkt der Begriff als Negativ-Bewertung ihrer Meinung.

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Gleichzeitig beschreibt er seine Ansicht durch *des is gail*. Hierauf initiiert Susi einen korrektiven Prozess, indem sie zur Gesichtswahrung eine positive Meinung zum Stück formuliert: *ja es is schon richtig toll !* Mit dem vorgestellten *ja* bestätigt sie Max' Meinung zum Stück und übernimmt seine Formulierung in leicht abgewandelter Form *is schon richtig toll !* Diese Formulierungsübernahme ist eine weitere Strategie, um das positive Face des Gegenübers zu pflegen, indem angedeutet wird, dass man mit dieser Aussage ebenfalls vollkommen übereinstimmt (vgl. Brinker & Sager 2006, S. 77).

Susis nächste Dämpfungsstrategie ist das Bagatellisieren der Aussage als unproblematisch mit *egkal*. Die Ergänzung durch ein lachendes Emoticon ist als zusätzliches Mittel zur Abschwächung des Face-Threats zu sehen. Diese Funktion ist hier anzunehmen, da es als einziges Smiley ein markiertes Element ist. Sie möchte die kritische Situation scheinbar mit einem stilisierten Lächeln beenden. Weiter führt sie aus: *ich hab was anderes gemeint*. Ihre Aussage lässt sich nicht einfach erschließen, da sie sich darauf beziehen kann, dass Susi von Beginn an dachte, Max habe ihr ein anderes Lied geschickt oder dass sie ihre letzte Aussage (*hm ..*) anders verstanden haben möchte. Max wählt vermutlich die erste Interpretation und schickt ihr ein neues Lied vom selben Sänger (Xavier Naidoo – Dieser Weg) und ergänzt im nächsten Beitrag weiter: *des kam auf em tobias seinem vaters beerdigung*. Das Verschicken eines neuen Links und dem anschließenden sachlichen Wechsel zu einem anderen Thema zeigt, dass Max keinen weiteren korrektiven Schritt beziehungsweise Ausgleichshandlung fordert. Für ihn scheint der kritische Moment überwunden zu sein und die Interaktion kann weitergeführt werden.

### Weitere Erkenntnisse

In diesem Beispiel ist deutlich zu erkennen, wie eine konfliktäre Situation entstehen kann, sobald elementare Höflichkeitsformen im Bereich von Bewertungsaufforderungen nicht eingehalten werden. Der kritische Moment entsteht, obwohl Susi versucht, diesen mit verschiedenen Mitteln abzuwenden. Auslöser ist, dass Susi nicht die Routine der Bewertungsaufforderung mit dem von Max gewünschten beziehungsweise gängigen Muster ausführt und somit eine elementare Höflichkeitsstrategie nicht anwendet.

Susi versucht mit drei verschiedenen Strategien einer (negativen) Video-Bewertung und somit einem Konflikt zu entgehen:



### *Ausweichen*

Diese Strategie findet in der Konfliktvermeidung mit einer Themenverschiebung oder Beschäftigung des Gegenübers statt. Durch den Zwang zur Bewältigung der neuen Handlung wird erreicht, dass sich das Gegenüber einer neuen Aufgabe stellen muss und die vorherige weniger relevant wird (vgl. Spiegel 2011, S. 202). In diesem Fall kommt ein neuer Aspekt hinzu, *temporales Ausweichen*.

### *Temporales Ausweichen*

Es setzt nicht, wie die anderen Strategien, bei der Beschäftigung des Gegenübers mit neuen Inhalten/Aufgaben an, sondern Ziel ist es, durch Retention ein Vergessen auszulösen. Entfernt man sich mehrere Minuten aus dem Chat, ist es möglich, dass das Thema bei der Rückkehr obsolet ist und der Themen/Interaktions-Starter nicht mehr daran festhält. Dies ist jedoch nur möglich, wenn dieser das Thema oder die Handlung als weniger bedeutend ansieht und daher nicht erneut zum Kommunikationsgegenstand erhebt.

Es findet hier keine Verweigerung (vgl. Spiegel 2011, S. 186) statt, da das Unterbrechen des Chats (mit Begründung) eine legitime Handlung ist, weshalb diese Strategie eine Gesichtsbedrohung mindern kann und nicht etwa als Auslöser zu sehen ist.

In Beispiel 41 (19:43:06) misslingt die Strategie, da Max erneut eine Bewertung einfordert. Susi wählt daher eine zweite Strategie.

### *Nachdenken*

Das Andeuten von Nachdenken (Beispiel 41 (19:54:21)) ermöglicht es, eine folgende Gesichtsbedrohung abzuschwächen. Im oberen Fall geschieht dies durch die Emulation der Interjektion *hm*. Den Vagheitseffekt verstärken die Punkte vor und nach dem .. *hm* .. in besonderer Weise. Sie weisen grafisch auffallend, links und rechts, auf Unwissen (oder Unentschlossenheit) hin. Ziel dieser Variante ist es, die Schwierigkeit der Entscheidungshandlung mitzuteilen. Dies ist eine Form von ‚request‘, die es ermöglicht, eine negative Bewertung durch die Vorankündigung abzuschwächen (vgl. Kapitel 6.1.1.2). Sie zeigt dem Gegenüber, dass man sich lange Gedanken vor dem Treffen der Entscheidung gemacht hat, wodurch der Face-Angriff als weniger ‚niederträchtig‘ bewertet wird. Die Funktion des *hms* ist somit eine Ergänzung zu denen von Ehlich (1979, S. 507–508) genannten vier Grundformen von *hm*. Jedoch sind die Bedeutungen von *hm* schwer zu bestimmen, da die

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Differenz durch die Intonation hervorgerufen wird, weshalb die Identifizierung in der Online-Kommunikation nur durch den Kontext möglich ist.

Diese Strategie birgt zudem das Risiko, dass das Nachdenken selbst als Provokation empfunden wird (vgl. Beispiel 41 (19:54:33)), da diese Handlung emuliert und nicht ‚wirklich‘ erfolgt.

### *Umdeuten*

Auch die Handlung des Umdeutens kommt in Beispiel 41 (19:54:55) vor, jedoch wird diese Strategie ausführlicher in Kapitel 6.4.1.2 beleuchtet.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass diese ‚Verzögerungsstrategien‘, wie das Beispiel gezeigt hat, weniger erfolgreich sind. Dies liegt insbesondere am Interesse des Gegenübers, das kritische Thema bzw. Element weiter zu behandeln, da er dies zuvor als relevant markiert hat.

### **6.4.1.2 ne mein ichnet ich mein meine cousine – Umdeutungshandlungen**

Der folgende Abschnitt beschreibt eine Interaktion zwischen Berina und Max, in dem sich ein kritischer Moment durch ein vermeintliches Missverständnis ergibt und der durch Umdeuten vermieden wird.

#### Beispiel 42

Berina (19:42:01): mein schaaaatz :-D

Berina (19:42:16): er nervt aber gä :-D

Max (19:42:28): der nervt aber gä?

Berina (19:42:45): ja benno

Berina (19:42:46): :-D

Max (19:42:53): achsoo wegen

Berina (19:42:58): weil er nervt^^

Max (19:43:05): achsoo

Berina (19:43:07): redet zu viel

Berina (19:43:10): und dann auch nur stuss

Max (19:43:27): kann ich verstehen n da ken ich auch jmden

Berina (19:43:45): -.-

Berina (19:43:46): danköö

Berina (19:43:50): und ich weis das du mich meinst

Berina (19:43:57): brauchsch jez nichts anderes sagen

Max (19:45:35): ne mein ichnet ich mein meine cousine

Max (19:45:43): die redet auch viel bis der tag lang is

Berina (19:46:15): :-D

Max (19:47:18): ich schwör man ey die wen die zu meiner oma geht is die gen genazen tag nur am labern

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Berina (19:48:16): isch ja ke ge  
Max (19:48:18): keß  
Max (19:48:25): ke ?  
Berina (19:49:04): benno fragt wo du spielst??  
Berina (19:49:24): also f.ball  
Max (19:49:31): adelhof  
Max (19:49:33): s

Vor diesem Ausschnitt erzählt Berina Max von ihrem neuen Freund, der an ihre Schule wechseln möchte. Im Transkript sind folgende Abschnitte zu erkennen: eine Bewertung von Berinas Freund und Max' Antwort, die ein ‚Missverständnis‘ auslöst und ihn zu einer Umdeutung zwingt. Das Beispiel endet mit einem Themenwechsel zum Fußball.

*mein schaaaaatz :-D* drückt Berinas gesteigerte Zuneigung zu ihrem Freund aus. Dies erzeugt das Possessivpronomen *mein*, welches die direkte Zugehörigkeit bzw. den Besitzanspruch verdeutlicht. Zentral ist jedoch die Iteration der *As in schaaaaatz*. Durch die Wortdehnung erfolgt eine Betonung, die emotionale Nähe zum Bezeichneten ausdrückt. Zudem schließt der Beitrag mit einem lachenden Emoticon, das diesen Effekt verstärkt. Die nächste Nachricht relativiert jedoch ihre positive Aussage gegenüber ihrem Freund: *er nervt aber gä :-D*. Diese inhaltlich negative Beschreibung, die in Opposition zur vorherigen Aussage mit *aber* steht, enthält gleichzeitig auch eine positive Markierung. Zu nennen sind *gell*, dialektal realisiert als *gä*, sowie ein lachendes Emoticon, welches eine ironische Funktion hat. *Gä* stellt hier weniger eine Form von Rückversicherung (*nicht wahr? oder?* vgl. Schwitalla 2006, S. 87), sondern vielmehr eine Warnung dar, die Max auf Benno vorbereiten soll, damit dieser ihn nicht gleich negativ einschätzt.

Max versteht ihre Aussage jedoch nicht, weshalb er ihren Beitrag leicht paraphrasiert und mit einem Fragezeichen versieht, um eine Erklärung zu erhalten. Berina interpretiert Max' Beitrag wohl dahin gehend, dass er den Bezug zwischen *er* und Benno nicht versteht und wiederholt dessen Namen explizit: *ja benno*. Darüber hinaus verschickt sie erneut ein Emoticon, was ihre Aussage weiterhin als nicht ganz ernst kennzeichnet. Max' Beitrag zeigt, dass Berina seine Rückfrage folgerichtig beantwortet hat: *achsoo wegen*. Gleichzeitig bestimmt er durch die Dehnung des *Os* die Ursache der falschen Referenz auf seiner Seite. Zusätzlich elizitiert *wegen* die Hintergründe ihrer Meinung. Die Begründung ist jedoch nur eine Wiederholung der zuvor getätigten Aussage: *weil er nervt^^*. Sie soll evtl. den nicht

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

ernsten Charakter der Aussage bestätigen, da sie offensichtlich keine Argumente für die Bewertung aufführen kann oder möchte. Max kommentiert dies wieder mit einem gedehnten: *achsoo*. Es stellt sich hier die Frage, wie das zweite *achsoo* zu deuten ist.

Berina geht hierauf indirekt durch eine nähere Begründung ihrer Kritik ein: *redet zu viel + und dann auch nur stuss*. Die negative Bewertung des Verhaltens ihres Freundes ist eigentlich problematisch, denn es ist fraglich, was ihrer Beziehung sonst Beständigkeit gibt. Er stimmt ihrer Begründung, dass jemand ‚nerve‘, wenn er ‚zu viel Stuss rede‘ mit *kann ich verstehen* zu. Weiter ergänzt er seine Beipflichtung mit: *da ken ich auch jmden*. Diese ambige Aussage kann sich auf eine fremde Person oder auf Berina selbst beziehen. Es ist jedoch wahrscheinlich, dass er Berina meint, da er sonst den Namen der anderen Person nennen würde. Ein Ironie-Tag (wie ein zwinkerndes Emoticon) hätten die Situation entschärfen können, da die Partnerkritik als weniger bedrohlich gekennzeichnet wäre.

Die nichtlexikalische Antwort mit einem Emoticon, das die Augen und den Mund zusammenkneift -.- zeugt jedoch von Berinas Getroffenheit. Ihr nächster Beitrag *danköö* ist als ablehnend Replik zu verstehen. Sie bedankt sich nämlich für eine negative Beschreibung. Jedoch schreibt sie nicht *danke*, was ein distanzierterer Stil wäre, sondern nutzt eine kreative Formulierung, woran zu erkennen ist, dass es sich für sie nicht um eine massive Gesichtsbedrohung handelt. Ihre folgenden Beiträge sind jedoch mehr von standardisierten Formulierungen geprägt, die den Schluss zulassen, dass sie den Angriff doch als problematisch empfindet. *Und ich weis das du mich meinst* schließt an *danköö* an und beginnt mit einer direkten Anschuldigung, die Max zeigt, dass er sich nicht herausreden kann, da sie sich sicher ist, dass sie gemeint ist. Diese Aussage bekräftigt ihr nächster Beitrag zusätzlich: *brauchsich jez nichtsanderes sagen*. Sie nimmt ihm somit die Ausweichmöglichkeiten, um die Gesichtsbedrohung zu entkräften. Die Konfliktvermeidung durch eine Umdeutung ist ihm damit normalerweise verwehrt, denn nur eine Entschuldigung als korrektiver Schritt wäre in diesem Fall möglich.

Jedoch entschuldigt er sich nicht, sondern erklärt mit einer Umdeutung, dass er nicht Berina meine, was sie eigentlich zuvor ausgeschlossen hatte: *ne mein ichnet ich mein meine cousine*. Dass er nicht schon zwischen ihren Beiträgen eine Klarstellung verschickt, liegt daran, dass er sich ein Video auf Youtube ansieht und den Chat

nicht aktiv verfolgt. Nach der Personenklarstellung begründet er seine Aussage näher: *die redet auch viel bis der tag lang is*. Der Satz beginnt mit der direkten Referenz auf seine Cousine *die* und ihrer negativen Eigenschaft *redet auch viel*. Diese Aussage basiert auf einem Sprichwort ‚Er/Sie redet viel, wenn der Tag lang ist‘, was einen humoristischen Effekt erzielen soll, um Berina von Max‘ ehrlicher Meinung zu überzeugen. *Redet* ist hier nicht auf der qualitativen (von ‚jemand hält oftmals nicht sein Wort‘), sondern auf der inhaltlichen Ebene des vielen Sprechens zu verstehen. Berinas Beitrag ist ein lachendes Emoticon, das Max zeigt, dass die Gesichtsbedrohung weniger problematisch ist.

Ihre kurze Nachricht beantwortet er ausführlich mit einer weiteren Erzählung zu seiner Cousine: *ich schwör man ey die wen die zu meiner oma geht is die gen genazen tag nur am labern*. Max beginnt seine Nachricht mit dem Diskursmarker *ich schwör*, der gleichzeitig als Betonung und Unterstreichung der Wahrheit des Gesagten fungiert (vgl. Wiese 2012, S. 43). *Man ey* ist ein weiterer Diskursmarker, der jedoch hier mehr die Funktion einer negativen Betonung der Aussage (ihn erzürnt das Verhalten seiner Cousine) hat. Das Verwenden von *die* anstelle von *meine Cousine (die wen die[...] die gen genazen)* erzeugt eine distanzierte Haltung gegenüber seiner Cousine, was das Missfallen unterstreicht. Ihr negatives Verhalten *gen genazen tag nur am labern* ist ein thematisches Wiederaufgreifen seiner vorherigen Aussage (*die redet auch viel bis der tag lang is*). Durch das Wiederholen und Variieren seines Gedankengangs lässt sich Berina (evtl.) überzeugen. Sie bestätigt dies durch das Bewerten der Erzählung *isch ja ke ge*. Da sie sich vertippt (wahrscheinlich wollte sie *kage (Kacke)* schreiben), fragt Max nach: *keß*, vertippt sich jedoch ebenfalls und korrigiert: *ke ?* Berina gibt hierauf jedoch keine Antwort, sondern fährt mit dem nächsten Thema fort. Der Themenwechsel wird nicht direkt durch sie induziert, sondern durch ihren Freund, mit dem sie parallel telefoniert: *benno fragt wo du spielst?? | also f.ball*. Max akzeptiert den Wechsel und beantwortet ihre Frage: *adelhof | s*, womit die konfliktäre Situation beendet ist.

### Weitere Erkenntnisse

Das obere Beispiel zeigt, wie durch eine nicht richtig als ironisch (bzw. nicht richtig personenbezogen) gekennzeichnete Aussage ein Konflikt entstehen kann. Die Gesichtsbedrohung wird implizit angesprochen und ist somit relevant für die

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Beteiligten. Max nutzt zur Vermeidung der Entstehung eines ernsthaften Konflikts die Strategie des Umdeutens, die im Folgenden näher erläutert wird.

### *Umdeuten*

Bei einer Rechtfertigung übernimmt man die Verantwortung für die Gesichtsbedrohung, bestreitet aber deren negative Bewertung (vgl. Holly 1979, S. 662). Dies ist der Grund für eine Abgrenzung der Umdeutung von der Rechtfertigung. Bei einer Umdeutung übernimmt man nicht die Verantwortung für die Gesichtsbedrohung und auch nicht deren negative Bewertung. Der Unterschied zum Bestreiten besteht wiederum darin, dass man die Äußerung nicht zurückweist, sondern nur deren negative Deutung. Die Schuld wird somit mehr auf den Kommunikationspartner verlagert, der die Gesichtsbedrohung falsch interpretiert, jedoch nicht vollständig wie beim Bestreiten, denn das Ausführen der auslösenden Handlung wird nicht geleugnet.

Das Umdeuten selbst besteht aus drei zentralen Schritten:

### *Äußerung*

Eine meist mehrdeutige Äußerung/Handlung ist der Auslöser für den folgenden Interaktionsschritt. Grund für Gesichtsbedrohungen sind hier meist ambige deiktische Ausdrücke (Beispiel 42 *jemanden*), die ‚falsch‘ interpretiert werden.

### *negative Bewertung*

Empfindet das Gegenüber den Beitrag als Gesichtsbedrohung, so expliziert er dies.

### *Umdeutung/Erläuterung*

Umdeutungen beginnen meist mit einer Verneinung, um die falsche Deutung vorab zu thematisieren und sind somit dem Widersprechen (vgl. Apeltauer 1978, S. 200) ähnlich. Zentral ist jedoch der nächste Teilschritt, die Erläuterung. Durch sie erhält der vermeintliche Gesichtsbedrohende die Möglichkeit, seine Äußerungsintention genauer zu erklären beziehungsweise zu ergänzen. Die Erläuterung kann im Zusammenhang mit der Indexikalität, sprich dem Verweis auf einen Gegenstand, einem Verhalten oder einer Person stehen.

Eine Erläuterung kann aber auch zur pragmatischen Bedeutung von Elementen

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

(Beispiel 24 Maria (20:56:41): is es lustig ? xD) erfolgen. Grundsätzlich dient sie zum Aufklären des Sachverhalts, indem das tatsächlich Gemeinte beschrieben wird. Eine Verneinung ohne Erläuterung ist meist nicht zielführend, da (überzeugende) Erklärungen ein größeres Deeskalationspotenzial besitzen als das Bestreiten. Die Qualität der Erläuterung entscheidet daher über den Erfolg der Konfliktvermeidungsstrategie.

### **6.4.1.3 man ich check doch nur net was du meinsch – Meta-kommunikative Erläuterungen**

Metakommunikation, also das Sprechen über Sprache bzw. Kommunikation kann dazu genutzt werden, Konflikte zu vermeiden bzw. aufzulösen oder seinen Standpunkt zu verdeutlichen. Jedoch tritt auch oftmals eine Verschärfung des Konflikts durch deren Verwendung auf (vgl. Schwitalla 1987, S. 147). Im folgenden Fall fungiert diese Strategie jedoch konfliktdämpfend, weshalb sie hier aufgeführt ist.

Beispiel 43

Max [was hsch de ganze tag so "getriben"]

Berina [nichts] [geschlafen^^]

Max [lol mit wem] [?]

Berina [maaaaxxxxxxxxxx -.-]

Max [wer is des]

Berina [kein sex-.-]

Max [he jz bin ich überfordert]

Berina [woahh schau mal wen du dich jez wieder dumm stellst brauchen wir erst gar nid weiter schreiben] [mit gehst bescissen und ich kein bok auf des "auf dumm stellen"-.-]

Max [man ich check doch nur net was du meinsch will ich hab ja geschrieben mit wem du geschlafen hast un du dan so mit max 7un dan hab ich gefragt wer des is un dan hasch du geschrieben kein sex]

Berina [mit max meinte ich was für ne frage soll des jez schon wieder] [-.-]

Max [acjsoooooooooooooooooooooooooooooooooooo] [jz hab ichs geschnackelt] [sry mein schätzele]

Berina [is oke(:]

Max [dan is gut]

Max beginnt die Kommunikation, die im Buschfunk stattfindet, mit einer Nachfrage über Berinas Tätigkeit während des Tages. Seine Frage ist dialektal geprägt (*hsch de*), was für eine vertraute Situation zwischen den beiden spricht. Auffallend ist die Betonung des Wortes *getriben* durch Anführungszeichen. Diese Textelemente

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

stellen normalerweise eine Behauptung als ironisch dar (vgl. *fifa 'star'* Kapitel 6.4.2.2). Somit stellt er infrage, dass sie etwas getrieben hätte, was jedoch in diesem Zusammenhang widersprüchlich ist, da sie wohl etwas getan hat. Vielmehr lässt sich Max' Intention dahin gehend interpretieren, dass er *getriben* in die Nähe des umgangssprachlichen Begriffs ‚(es) treiben‘ setzen möchte, was sich durch Max' spätere Interpretation ihrer Antwort stützt.

Berina beantwortet seine Frage standardkonform mit *nichts*, ohne auf seine Betonung einzugehen. Sie ergänzt jedoch noch *geschlafen^^*. Das lachende Emoticon am Ende ihrer Aussage ist nicht in Bezug auf Max' *getriben* zu verstehen, sondern drückt vielmehr aus, dass sie Max' Frage, was sie den Tag über getan habe, mit *geschlafen* ironisch beantwortet. Denn Max hat sich für besondere Tätigkeiten interessiert, zu denen Schlafen meist nicht zählt, da hierbei kein besonderes Ereignis stattfindet. Max nutzt die hypothetisch-sinnhafte Doppeldeutigkeit ihrer Aussage indem er *lol mit wem ?* schreibt. Er interpretiert ihre ‚Nicht-Tätigkeit‘ *Schlafen* in die faktische Tätigkeit ‚mit jemandem schlafen‘ um. Dass dies absichtlich geschieht, kann ihm durchaus unterstellt werden, da Berina vermutlich nicht mit ihm im Chat darüber sprechen würde. Insbesondere würde sie dies nicht auf eine einfache ‚was-hast-du-heute-gemacht-Frage‘ antworten, da der Inhalt viel zu intim wäre.

An dieser Stelle entsteht ein kritischer Moment, da Max gegenüber Berina behauptet, sie hätte mit einem Jungen geschlafen und dass sie dies leichtfertig im Chat kundtue. Berina drückt daraufhin ihre Unzufriedenheit gegenüber ihm mit *maaaaxxxxxxxx -.-* aus. Hierbei spielen zwei Elemente zusammen. Einerseits die Iteration der Zeichen seines Namens, die den Effekt einer Dehnung im Mündlichen erzeugen und hier einen vorwurfsvollen Stil implizieren. Das Emoticon am Ende trägt andererseits grundsätzlich zu dieser Interpretation bei, da es ein Gesicht verdeutlicht, das die Augen und den Mund zusammenkneift, das zeigt, dass sie sauer auf ihn ist.

Max stellt nun eine erweiterte Nachfrage, was seine Aussage untermauert *wer is des*. Er interpretiert (eventuell intendiert) auch diese Nachricht falsch. Würde sie nämlich über ihren Freund schreiben, hätte sie ein freudiges Emoticon verwendet. Berinas nächste Antwort formuliert sie wohl direkt nach ihrem ersten Beitrag, da diese inhaltlich zusammengehören; jedoch sendet Max seine Nachricht vor ihr, weshalb *kein sex-* erst jetzt erscheint. Hiermit führt sie eine Klarstellungshandlung



aus, die ihm verdeutlicht, dass es sich in ihrer Antwort nicht um einen sexuellen Inhalt handelt. Wiederholt setzt sie dabei das ‚sauere Emoticon‘ ein, das ihre Stimmung ausdrückt.

Max initiiert jedoch keine Entschuldigungssequenz, sondern kontert mit Unverständnis, wodurch er sie wieder beschuldigt, sich nicht eindeutig zu äußern *he jz bin ich überfordert*. Zentral ist hierfür die Interjektion *he*, die umgangssprachlich als Rückfrage bei fehlendem Verständnis verwendet wird. Somit tritt eine Verstärkung des kritischen Momentes auf, da Max sich nicht entschuldigt, sondern das Missverständnis ihr zulasten legt. Berina reagiert daher stark gekränkt und fordert sogar als ultima ratio eine Beendigung der Kommunikation: *woahh schau mal wen du dich jez wieder dumm stellst brauchen wir erst gar nid weiter schreiben*.

Sie beginnt mit dem Onomatopoetikum *woahh*, das Kontext leitend für den folgenden Beitrag ist. Es drückt aus, dass sie sich so sehr aufregt, dass sie schreien muss. Sie erläutert weiter, dass sie sein ‚Dummstellen‘ nicht toleriere. Dieser Vorwurf ist als Replik für sein vorheriges Handeln zu verstehen, da das (absichtliche) Falschinterpretieren bzw. das letztendliche ‚Dummstellen‘ (*he jz bin ich überfordert*) konstitutiv für die bisherige Interaktion sind. Sie fordert ihn damit zu einer Handlungsentscheidung als korrektiven Prozess auf: Entweder er stellt dieses Verhalten ein, oder sie beendet die Interaktion, was als stärkste Form der Sanktion zu werten ist.

Ihr nächster Beitrag weitet die Kritik aus, indem nicht nur ein Bezug zur momentanen Handlung, sondern auch ein weiträumiger auf jegliche Kommunikation mit Max genommen wird: *mit gehst bescissen und ich kein bok auf des "auf dumm stellen"-*.- Ihr Anfang *mit gehst bescissen* stellt ein „personale state“ (vgl. Sacks 2004, S. 256–257) dar, was vornehmlich unter Freunden auftritt, womit es zwei Funktionen in diesem Satz erfüllt. Einerseits zeigt es, dass sie weiterhin so eng befreundet sind, dass Berina ihm ihre Gefühle bzw. ihren Gesundheitszustand mitteilt. Andererseits dient diese Information auch als verstärkte Kritik, da sie sich bereits in einem schlechten Zustand befindet und er sie zusätzlich belastet bzw. reizt. Im zweiten Abschnitt dieses Beitrags schreibt sie: *ich kein bok auf des "auf dumm stellen"-*.- Das Benennen von *"auf dumm stellen"* mit dem bestimmten Artikel *des*, zeigt, dass das Verhalten häufiger bei ihm auftritt (vgl. auch Kapitel 6.4.1.2) und sie das generell bei ihm nicht gut findet. Die Anführungszeichen drücken aus, dass sie

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

das Dummstellen als intendiert ansieht und nicht aufgrund einer Missinterpretation geschieht. Berina setzt hier wiederum das Augen und Mund zusammenkneifende Emoticon ein, das sich wie ein roter Faden durch die Kommunikation zieht. Sie drückt damit deutlich und durchgängig ihre Gefühlslage zu diesem Sachverhalt aus. Berina scheint sich in dieser Situation sicher zu sein, dass Max absichtlich diese Handlung ausführt, weshalb sie diese Anschuldigung verbalisiert. Diese Selbstsicherheit ist bedeutend, da sie als Streitverursacher auftritt, was bei unberechtigtem Handeln als Gesichtsbedrohung zu werten ist (vgl. Kallmeyer 1979, S. 86).

Max versucht nun mithilfe der Metakommunikation, die Lage zu deeskalieren und formuliert einen langen Beitrag: *man ich check doch nur net was du meinsch will ich hab ja geschrieben mit wem du geschlafen hast un du dan so mit max 7un dan hab ich gefragt wer des is un dan hasch du geschrieben kein sex*. Max versucht mit verschiedenen Stilmitteln seine Unschuld darzulegen. Hierzu zählt *man* in vorgerückter Position, welches als Gefühlsinterjektion zu verstehen ist. Es drückt aus, dass er sich ungerecht behandelt fühlt. Weiter erläutert er den Grund für sein Verhalten: *ich check doch nur net was du meinsch*. Dies verweist auf seinen letzten Beitrag, in dem er schreibt, dass er überfordert sei. Das spricht ihm die Rolle des ‚Opfers‘ zu, welches nur nachfragt, weil es die Zusammenhänge nicht versteht und weist damit die Verantwortung von sich. In ‚normalen‘ Interaktionen kann man sich nämlich beim Darlegen seiner Unwissenheit meist darauf verlassen, vom Gegenüber eine Neuorganisation des Sachverhaltes und keine Anschuldigung zu erhalten.

Im Folgenden erläutert er nun paraphrasierend, was er im Chat gesagt hat: *ich hab ja geschrieben mit wem du geschlafen hast un du dan so mit max 7un dan hab ich gefragt wer des is un dan hasch du geschrieben kein sex*. Dieser Beitrag verdeutlicht, wie er den Kommunikationsverlauf interpretiert, nämlich dass *max* die Antwort auf die Frage, mit wem sie geschlafen habe, ist. Die Erläuterung thematisiert somit die textbedingte doppeldeutige Zuordnung, da im Mündlichen ihr Missfallen in der Dehnung seines Namens besser zur Geltung kommen würde. Implizit prangert er auch an, dass ihr Textbeitrag *kein sex* referenzlos sei.

Berina erläutert daraufhin ihre Sichtweise der Interaktion: *mit max meinte ich was für ne frage soll des jez schon wieder -.-* Sie bezieht sich dabei explizit auf die Anschuldigung, dass die Namensnennung zu einem Missverständnis geführt habe und erklärt, dass sie die gedehnte Schreibung von Max als negativen Ausruf

formuliert habe. Das abschließende Emoticon zeigt ihre weiterhin vorhandene Unzufriedenheit über den sprachlichen Austausch. Jedoch unterscheidet sich ihr Beitrag von ihrem vorherigen in stilistischer Hinsicht. Die sehr emotional verfasste Nachricht, die den Abbruch androht, steht im Gegensatz zu dieser sachlicheren, die Max ihre Sicht der Dinge erläutert.

Endgültig deeskalierend wirken nun Max Nachrichten, die er in kurzer Reihenfolge verschickt: *acjsoooooooooooooooooooooooooooooooooooo jz hab ichs geschnackelt sry mein schätzele*. In der ersten Nachricht erfolgt die Iteration des O-Lautes, was eine stilisierte ‚Erleuchtung‘ andeutet. Gleichzeitig hat die übertriebene Dehnung auch auf grafischer Ebene einen exklusiven bzw. lustigen Charakter. Seine zweite Nachricht *jz hab ichs geschnackelt* nutzt als deeskalierendes Mittel einerseits eine direkte Erläuterung seines Verständniszustands, mit der er wiederum seinen ersten Beitrag indirekt wiederholt. Die Nutzung des Wortes *geschnackelt* im Gegensatz zu *verstanden*, zielt wiederum auf eine humoristische Stilverwendung ab, um weiter besänftigend zu wirken. Die letzte Nachricht *sry mein schätzele* beinhaltet zwei weitere Ansätze. Sie beginnt mit der Entschuldigung (*sry*) und schmeichelt ihr zugleich mit der Nennung eines Kosenamens (*mein schätzele*), um sie wieder positiv zu stimmen.

Berina akzeptiert dies und beendet die korrektive Sequenz mit einer Anerkennung der Entschuldigung *is oke*(:. Sie schreibt dabei *oke* phonetisch, was einen lustigen Effekt erzielt und ändert zudem ihren zuvor negativen Stimmungs Ausdruck -.- in einen positiven (:. Eine endgültige Beendigung dieses Themas findet sich in Max' abschließender Erleichterungsbekundung: *dan is gut*.

## Weitere Erkenntnisse

Das Beispiel zeigt, wie Metakommunikation verwendet werden kann, um eine Deeskalation der Situation zu erzielen. Da der kritische Moment durch ein Missverständnis aufgrund von unterschiedlichen Kontextualisierungsrahmen hervorgerufen wird, ist diese Strategie sehr wirkungsvoll, da man hierdurch Klarheit erzeugen kann. Schwitalla (1987, S. 147) führt zwar an, dass Metakommunikation häufig zur Verschärfung der Konfliktsituation beiträgt, was auch zutrifft, jedoch kann es bei Missverständnissen sehr hilfreich sein, die eigene Verständnissituation darzulegen, wie der weitere Verlauf des Beispiels zeigt.

Metakommunikation besitzt somit eine doppelte Funktion und kann strategisch positiv wie negativ verwendet werden. Dieser Grad muss jedoch von den

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Kommunikationsteilnehmern in der Interaktion stets neu bestimmt werden. Folgende Reihenfolge tritt dabei auf:

### *Erläuterung*

Tritt eine konfliktäre Situation auf, so erfolgt als erster Schritt die Erläuterung. Mit dieser versucht der Verursacher, seine Sichtweise bzw. seine Intention zu verdeutlichen.

Diese Erläuterung kann auch der ‚Gesichtsbedrohte‘ einfordern. Dies kann auf zwei verschiedene Arten geschehen: Mit einer ausführlichen Erläuterung wie in Beispiel 43 oder mit einem einfachen Rückfrageelement (?). Das einfache Rückfrageelement bewirkt jedoch meist nur eine Umformulierung des monierten Beitrags und weniger die Erklärung, wie die Aussage gemeint war.

### *Verständnis/Gegenerläuterung*

Nachdem der Verursacher sich geäußert hat, kann das Gegenüber die metakommunikative Erläuterung annehmen und so die konfliktäre Situation beenden. Hiermit übernimmt er jedoch die Verantwortung für das ungerechtfertigte Ansprechen einer Gesichtsbedrohung. Daher wird häufiger eine *Gegenerläuterung* verfasst, mit der die eigene Sicht der Dinge (*mit max meinte ich was für ne frage soll des jez schon wieder*) verdeutlicht werden kann. Auf diese Weise kann das eigene Face gewahrt werden.

### *Klärung*

Im Schritt der Klärung können sich die Beteiligten gegenseitig das (vermeintliche) Missverständnis eingestehen. Auf diese Weise muss keiner die volle Verantwortung für die Gesichtsbedrohung eingestehen (*acjsoo*). Relevant sind dabei Stilmittel, die eine intendierte Verursachung und damit die Schuldübernahme abschwächen bzw. negieren.

Max wählt im Beispiel jedoch die zusätzliche Strategie des Entschuldigens, wodurch er die Verantwortung übernimmt: *| jz hab ichs geschnakkelt | sry mein schätzele*). Diese Variante kann mit verschiedenen konfliktdämpfenden Elementen (vgl. Kapitel 6.4.2.4) ausgestaltet werden. Anschließend folgt eine Anerkennung der Entschuldigung bzw. Bagatellisierung der Gesichtsbedrohung durch das Gegenüber: *Berina: is oke*(:. Das Entschuldigen ist jedoch nicht mehr Teil der Strategie der Metakommunikation.

## 6.4.2 Ausgleichen und Entschädigen

Im Gegensatz zum *Erläutern und Ausweichen* findet hier eine Strategie der Schuldübernahme statt. Es wird somit nicht versucht, die Ursache für die Gesichtsbefrohung von sich zu weisen, sondern die Schuld wird (implizit) eingestanden. Das explizite Übernehmen der Schuld findet jedoch im Korpus seltener statt. Häufiger wird versucht, durch lustige Episoden oder Stilwechsel das negative ‚Erlebnis‘ zu beseitigen. Hierbei muss nicht konkret die Schuld eingestanden werden. Dies erfolgt nämlich indirekt, indem man beispielsweise nicht erläutert, dass der Beitrag nicht so gemeint gewesen sei. Die folgenden Kapitel beschreiben die aufgeführten Strategien näher.

### 6.4.2.1 viele viele bunte smartis – Entschädigungen

Um Konflikte zu vermeiden, gibt es die Möglichkeit, Entschädigungen anzubieten. Der folgende Abschnitt ist als Nebensequenz Teil einer Interaktion zwischen Ole und Max, die über die Beziehungsanbahnung mit einem Mädchen chatten. Im unten aufgeführten Beispiel beginnt Ole die Nebensequenz mit dem Einfordern einer Korrektur der Schreibweise seines Namens auf Max‘ Profilseite.

Beispiel 44

Ole (17:57:56): und schreib mein name endlich richtig

Max (17:58:20): wo den ich schreib in doch garnicht 🌈

Max (17:58:22): oli

Ole (17:58:30): auf deiner seite

Max (17:58:34): warte

Max (17:59:34): besser viele viele bunte smartis 🌈

Max (17:59:40): smartis

Ole (19:07:50): jz machsch se klar ????

Oles Beitrag beginnt mit *und*, was ihn an die vorhergehende Interaktion angliedert und nicht unverbunden erscheinen lässt. Das Temporaladverb *endlich* betont, dass er Max bereits zuvor auf die falsche Schreibweise aufmerksam gemacht hat. Damit verweist Ole auf einen Pinnwandeintrag, den er um 14:45 des Vortags verfasst hat, (*jz schreib halt meinen namen mal richtig | freitag –wird geil | Gruß*). *Halt* ist dabei ein weniger ‚forderndes‘ Lexem als *endlich*, das trotzdem die Dringlichkeit bzw. die Notwendigkeit der Korrektur hervorhebt. Die korrekte Schreibweise des Namens ist daher als bedeutend zu betrachten. Auch im Offlinebereich ist es wichtig, den richtigen Spitznamen zu kennen, wenngleich im SchülerVZ das Problem der

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

korrekten Phonem-Graphem-Zuordnung eine Rolle spielt, die im Mündlichen in dieser Form kaum auftritt. Max ist sich jedoch keiner Schuld bewusst, da er den Pinnwandeintrag von Ole nicht wahrgenommen hat (obwohl er ihn drei Minuten zuvor gelesen hat). Max bezieht Oles Aufforderung nämlich nicht auf einen externen Inhalt, sondern ausschließlich auf den aktuellen Wahrnehmungsraum. Hierdurch kommt es zu einem Missverständnis, indem er schreibt: *wo den ich schreib in doch garnicht*. Die deiktische Frage *wo* macht deutlich, dass er nicht weiß, an welcher Stelle dieser Fehler stattgefunden hat. Er expliziert dies sogar, indem er Ole mitteilt, dass er seinen Namen nicht geschrieben habe. Zudem setzt er ein hüpfendes buntes Schaf am Ende des Beitrags ein, um seine Unschuld zu unterstreichen und eine lustige Situation als Ausgleich zu schaffen. Zur eigenen Gesichtswahrung schreibt Max Oles Namen (als Spitzname) richtig *oli*. Max zeigt Ole damit, dass er dessen Namen korrekt schreiben kann und dass er sich keiner Schuld bewusst ist und daher keine Gesichtsbedrohung vorliegt. Ole spezifiziert daraufhin den Bezugsrahmen und schreibt *auf deiner seite*. Max antwortet zügig mit *warte*, um anzuzeigen, dass er den Sachverhalt überprüft. Auf seiner Seite findet er die Falschschreibung unter ‚Ich mag‘ (*olli*) und ändert diese unverzüglich in *oli*. Das erfolgreiche Ändern kommentiert und verbalisiert Max mit: *besser viele viele bunte samartis*. *Besser* ist hierbei als rhetorische Frage zu verstehen, die er nicht gesondert mit einem Fragezeichen versieht. Der weitere Teil der Nachricht ist dem Bricolage-Prinzip (vgl. Neuland 1987, S. 69) zuzuordnen, da Max damit auf einen Werbespruch (‚viele viele bunte Smarties‘) verweist. Zusätzlich setzt er ein hüpfendes buntes Schaf am Ende des Beitrags. Max bietet Ole somit ein lustiges Element an, um sein Fehlverhalten zu entschuldigen. Ole geht hierauf jedoch nicht weiter ein, sondern fährt mit dem vorherigen Inhalt fort. Dass an dieser Stelle keine Klärung der Situation bzw. eine Akzeptanz der Wiedergutmachung vonseiten Oles geschieht, ist kein Indiz dafür, dass dieser von der Gesichtsbedrohung weiterhin getroffen ist. Vielmehr zeigt der Wechsel an, dass ihm das Thema zu diesem Zeitpunkt nicht mehr so wichtig wie die vorher begonnene Interaktion über das ‚Klarmachen‘ von Mädchen zu sein scheint. Unwichtig ist ihm die fehlerhafte Schreibweise jedoch nicht, da er die Korrektur über zwei verschiedene Kommunikationsformen einfordert und einen für die beiden spannenden Austausch mit dieser Nebenhandlung unterbricht.

### Weitere Erkenntnisse

Das Entstehen eines ernsthaften Konflikts lässt sich durch verschiedene Entschädigungshandlungen vermeiden, die Goffman (1967, S. 21–22) im Bereich des korrektiven Prozesses ansiedelt. Spiegel (2011, S. 124) bezeichnet und untersucht diese als Wiedergutmachungen.

Folgende Entschädigungshandlungen sind möglich:

#### *Nonverbale Entschädigung*

Unter nonverbalen Entschädigungen sollen Wiedergutmachungen verstanden werden, die nicht durch Wörter ergänzt sind. Das bedeutet, die Entschuldigungswirkung entsteht allein durch die grafischen Elemente und nicht durch zusätzliche verbale Entschädigungen.

Als isolierte Form kommen diese Wiedergutmachungen im Korpus nicht vor. Ursächlich hierfür ist vermutlich ihre Mehrdeutigkeit, wodurch sie nicht immer sofort als Entschädigungshandlung vom Gegenüber wahrgenommen werden. Folgende Möglichkeiten der medialen Entschädigung finden sich im Korpus:

##### 1. *Multimediale Elemente*

Dies können Bilder, Videos oder besonders animierte Inhalte sein. Im Beispiel 44 ist es ein animiertes Schaf. Die Gemeinsamkeit besteht in der Innovativität der Elemente. Beispielsweise verwenden die Jugendlichen die hüpfenden bunten Schafe im normalen Austausch nicht, weshalb sie hierdurch besondere (kodifizierte Höflichkeit) Bedeutung erhalten.

##### 2. *Ikonische Elemente*

Ikonische Elemente sind statisch, wie zum Beispiel Emoticons. Ihre Funktionalität ist jedoch stark eingeschränkt, da das innovative Potenzial aufgrund ihrer häufigen Verwendung zur Wahrung der elementaren Höflichkeit eingeschränkt ist. Sie stehen daher nicht alleine, sondern meist verbunden mit anderen Elementen.

#### *Verbale Entschädigung*

Diese Entschädigungsform findet sich in Beispiel 44 (17:59:34) und ist von Entschuldigungen (Beispiel 43 *sry mein schätzle*) zu unterscheiden. Im Gegensatz zu diesen soll die verbale Entschädigung zur Erheiterung dienen. Witzige Aussagen können beispielsweise durch das Bricolage-Prinzip (*viele viele bunte Smarties*) erzeugt werden.

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Das Ziel von Entschädigungen ist es, zum Ausgleich der negativen Situation Unterhaltung zu bieten, die als positiv empfunden wird. Schwitalla (1987, S. 147–148) beschreibt dies als Änderung der Geltungsweise. Sie ermöglichen somit, eine kritische Situation fließend in eine positive umzuwandeln.

Angestrebt wird ein Wechsel der Modalität (unernste Sprachverwendung) und Handlungsaktivität (Sprachspiele bzw. Thematisierung des Inhalts: Beziehungsanbahnung) (vgl. Spiegel 2011, S. 266), wodurch ein doppelter Effekt zum Tragen kommt: Das Vergessen der Gesichtsbedrohung, indem man durch einen neuen Inhalt/Handlung abgelenkt wird sowie der beschriebene Austausch gegen eine erfreulichere Handlung, die ein anderes emotionales Empfinden hervorruft. Diese Strategie ist sehr funktional, da Online-Kommunikation häufig der Unterhaltung dient, deren Grundton somit wieder hergestellt wird.

Der Wechsel des Themas (19:07:50) ist dabei schlussendlich ein sicheres Zeichen zur Identifizierung der Beendigung der konfliktären Situation (vgl. Schwitalla 1987, S. 143).

Grundsätzlich ist den Beteiligten bewusst, dass durch diese Entschädigungen eine Form von Schuldeingeständnis vorliegt. Denn würde sich das Gegenüber nicht als Verursacher der Gesichtsbedrohung sehen, würde es zu einem Bestreiten der Schuld kommen und nicht zu einer Entschädigung.

### **6.4.2.2 des macht mei herz erfreut – Stilwechsel**

Das folgende Beispiel stellt nicht die Entstehung eines tatsächlichen Konflikts dar. Vielmehr handelt es sich um eine Form von Frotzeln, mit Elementen des Dissens. Diese spielerischen Konflikte können ohne Kontextwissen auch als ‚echter‘ Konflikt interpretiert werden, weshalb sie auch Aufschluss über Konfliktverläufe geben können.

Beispiel 45

Janosch (20:08:28): ey du fifa"star" :-D

Janosch (20:08:31): was geht

Janosch (20:08:32): :-D

Lukas (20:08:37): nix bei dir

Janosch (20:08:41): nix :-D

Lukas (20:08:59): jz hashc mal ein spiel gewonnen du lolly :-D

Janosch (20:09:13): haja des macht mei herz erfreut xD ich bin d erste wos gepackt hat un des macht mich stolz xD

Lukas (20:09:51): kannsch au stolz auf idch sein:-D

Janosch (20:10:22): haja bin ich xD



## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Janosch beginnt mit einer ironischen Anrede *ey du fifa "star"* :-D. *Ey* als Attentiongetter soll Aufmerksamkeit wecken. Die Verbindung aus *du* + Zuschreibung fungiert in dieser Situation als spielerischer Angriff. Dieser basiert auf eine Begebenheit, die zwischen Janosch und Lukas vorgefallen ist. Lukas ist ein sehr versierter FIFA-Spieler (ein Fußball-Spiel für PC und Spielekonsole), der ausnahmsweise gegen Janosch verliert. Dies greift Janosch auf, indem er auf das Spiel mit *fifa* Bezug nimmt, um die Assoziationen bei Lukas hervorzurufen. Zudem verbindet er dies mit *"star"*, was ausdrückt, dass Lukas ein guter FIFA-Spieler ist. Jedoch schreibt Janosch *star* in Anführungszeichen, um das Gegenteil auszudrücken, nämlich dass er nur ein vermeintlicher Star ist, da er gegen ihn verloren hat. Das lachende Emoticon zeigt Lukas, dass dies nicht ernst gemeint und als Necken zu verstehen sei (wenngleich durch die spätere Fortführung der gegenseitigen Gesichtsbedrohung durch Lukas ein Wechsel ins Frotzeln erfolgt). Da Janosch drei Sekunden später *was geht* schreibt, zeigt sich, dass der pragmatische Schwerpunkt dieser Äußerung auch in der Begrüßungsfunktion liegt. *Was geht* ist nämlich eine (ritualisierte) Begrüßung, welche durch den Wechsel hin zu einem sachlichen Stil die Gesichtsbedrohung vermindert. Das zusätzliche Emoticon zeigt zudem, dass keine ernsthafte Bedrohung erfolgen soll, weshalb Lukas interaktionsbedingt *nix bei dir* antwortet. Er geht somit auf das Begrüßungsritual und nicht auf die Gesichtsbedrohung ein. Auch Janosch setzt das Necken nicht fort und schließt das Ritual mit *nix* :-D ab, das als spezifische Antwort auf Lukas' Rückfrage zu verstehen ist und in Begrüßungsritualen häufig Verwendung findet. *Nix* interpretieren die Jugendlichen als Hinweis darauf, dass das Gegenüber keine besondere Tätigkeit ausführt. *Was geht* ist gleichzusetzen mit *was machst du*. Erst hiernach nimmt Lukas den Angriff aus dem ersten Beitrag auf und erwidert: *jz hashc mal ein spiel gewonnen du lolly* :-D. Lukas wählt somit als Fortgang die Handlung des Frotzelns aus, das er thematisch beim FIFA-Spiel belässt. Dies lässt sich daran erkennen, dass er nicht wie beim Necken die Gesichtsbedrohung stehen lässt, sondern diese ‚retourniert‘. Er greift Janosch auf zwei Weisen an. *Mal ein spiel gewonnen* beschreibt dabei die Sachlage, dass Janosch nie gegen ihn gewinnt und nur ‚einmal‘ gewonnen hat. Dies drückt er insbesondere durch *mal* als Kurzform des Adverbs *einmal* aus sowie durch die Verwendung der Situationsbeschreibung *ein spiel*. Er hätte ebenso *bei fifa* schreiben können, jedoch ist die Einschränkung auf *ein spiel* (ein Fußballspiel) bedeutend enger umrissen, was Janoschs Erfolg zusätzlich schmälert. Zusätzlich

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

erfolgt eine Beleidigung (*du lolly :-D*) im Nachfeld, wodurch eine besondere Betonung entsteht. *Lolly* besitzt eine beleidigende Wirkung, da es eine Süßigkeit zum Lutschen (vgl. die Beleidigung: ‚du Lutscher‘) ist, die häufig Kinder essen. Um die Situation zu deeskalieren, führt Janosch einen Stil- sowie Sprachhandlungswechsel durch *haja des macht mei herz erfreut xD ich bin d erste was gepackt hat un des macht mich stolz xD*. *Haja* bestätigt Lukas‘ Aussage, was beim Frotzeln normalerweise nicht stattfindet, da man hier versucht, sich mit Beleidigungen gegenseitig zu übertreffen. Anschließend folgt eine Vermischung zweier Phraseologismen ‚das macht mich froh‘ und ‚das erfreut mein Herz‘. Hierdurch entsteht der gewollte Eindruck, dass Janosch den Aufbau vermischt, wodurch ein kindlicher Effekt entsteht, der humoristisch wirkt. Somit tritt ein Stilwechsel weg vom Frotzeln, hin zu einem offensichtlich lustigen deeskalierenden Stil ein, was das lachende Emoticon *xD*, das gleichzeitig als Satzzeichen dient, unterstreicht. Zusätzlich ändert er die Sprachhandlung ‚Frotzeln‘ hin zum ‚Loben‘, was er durch eine indirekte Formulierung erzielt. *Ich bin d erste was gepackt hat un des macht mich stolz xD*. Die Betonung des Satzes liegt bei *erste* und *gepackt*. Dies zeigt Lukas, dass es vor Janosch noch niemand geschafft hat, ihn bei Fifa zu besiegen. Dies stellt somit keinen Angriff, sondern eine Honorierung von Lukas‘ Können dar. Auch ist *gepackt* eine Formulierung, die einen stärkeren Aufwand im Vergleich zu *geschafft* unterstellt. Mit dem zweiten Teil der Nachricht führt er eine Erläuterung seines vorherigen Handelns aus, indem er erläutert, dass ihn der Sieg stolz mache. Damit spricht er wiederum eine implizite Ehrung gegenüber Lukas aus, da die Jugendlichen Stolz über einen Sieg meist nur aussprechen, wenn es ein schwieriger bzw. würdiger Gegner ist; was Lukas in diesem Falle darstellt. Janosch führt mit diesem Beitrag somit eine Partnerbestätigung durch, um Lukas zu loben. Dieser geht darauf ein und bestätigt: *kannsch au stolz auf idch sein:-D*. Der Zuspruch des Stolzes, den Janosch empfindet, zeigt, dass Lukas anerkennt, dass er selbst ein schwieriger Gegner und damit ein guter Spieler ist. Das abschließende Emoticon minimiert das Selbstlob, da dies als negativ empfunden werden könnte. Janosch beendet diese Face-Work-Sequenz mit *haja bin ich xD*, das auf spielerische Weise Lukas‘ halbironische Aussage aufgreift und auf dieselbe Weise ein Eigenlob ausspricht, indem er beschreibt, dass er stolz auf sich sei, dies jedoch mit einem abschließenden lachenden Emoticon als ironisch markiert.

### Weitere Erkenntnisse

Die Möglichkeit, mit Stilwechseln einen Konflikt zu vermeiden, beschreibt Schwitalla (1987, S. 149) als „das Ausmalen irrealer, nur vorgestellter oder komischer Szenen und Handlungen“. Doch Stilwechsel müssen nicht nur durch diese weiterführenden Änderungen vorgenommen werden, sondern sind auch schon auf Sprach-Stil-Ebene funktional, wie das Beispiel 45 zeigt, in dem hierdurch das Frotzeln beendet wurde.

Stilwechsel ermöglichen es, in eine andere Modalität zu wechseln und so einen Konflikt abzuwenden. Die Kommunikationspartner verlagern damit die Handlung ‚Konflikt‘ hin zu ‚Unterhaltung‘. Dieser Wechsel hat große Ähnlichkeit mit den Entschädigungshandlungen, wenngleich eine andere Ebene angesprochen wird. Stilwechsel entschädigen jedoch nicht direkt, sie ändern die Gesprächsmodalität fließend. Zusätzlich ist es möglich, positiv-affektive Elemente (z.B. Honorierungen Beispiel 45 20:09:13) einzubinden.

Der Stilwechsel hin zu einer lustigen Episode betrifft die Modalität. Hier werden meist positive Bewertungen des Gegenübers in den Stilwechsel eingebunden, die insbesondere der kodifizierten Höflichkeit entsprechen.

Auch im Beispiel 47 in Kapitel 6.4.2.4 wendet Janosch die Strategie des Stilwechsels an, um eine konfliktäre Situation zu beenden.

Janosch (20:23:42): ow :-D tut mir sorry...

Janosch (20:23:52): karol muss bestraft werden

Es besteht jedoch die Gefahr, dass das Gegenüber den Stilwechsel nicht akzeptiert, da der Konflikt nicht richtig behandelt wird und die auslösenden Faktoren nicht geklärt werden. Das Gegenüber kann sich an dieser Stelle nicht ernst genommen fühlen, wodurch eine Verschärfung des Konflikts auftreten kann.

### 6.4.2.3 *ja aber net so – Aushandeln von Bestrafungen*

Diese reaktive Handlung ist ein Teil der Konfliktbewältigungsstrategie, indem die Jugendlichen aushandeln, was die gerechte Strafe für die Verfehlung ist.

Das untenstehende Transkript folgt im direkten Anschluss an das Beispiel aus Kapitel 6.4.2.4. Nachdem Janosch als korrektiven Prozess eine Bestrafung für sich vorschlägt (er hat sich nicht an die Vereinbarung gehalten, zuerst zu zweit auf den Weihnachtsmarkt zu gehen), handeln beide das Strafmaß aus.



## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

einen Ausgleich herzustellen; er besucht den Weihnachtsmarkt ebenfalls mit jemand anderem. Indem Janosch nicht weiter schuldanererkennend auf die Aussage eingeht (beispielsweise *das ist dein Recht, ich würde trotzdem noch gerne mit dir alleine gehen*), wahrt er sein Gesicht. Zudem stellt er seine Bestrafung durch Max als nicht problematisch für ihn dar: *mir egal*. Jedoch verdeutlicht er, dass sie dennoch zu zweit auf den Weihnachtsmarkt gehen: *nur mir gehen auf jeden fall alleine nomal*. Bei der Formulierung des Beitrags fällt auf, dass er – bis auf *nomal* – auf Dialekt verzichtet. Hierdurch erhält sein Beitrag eine stärkere Ernsthaftigkeit als dies bei seiner Rückfrage (*aso hen mir des gesagt?:-D*) der Fall ist. Janosch scheint daher der gemeinsame Weihnachtsmarktbesuch wichtig zu sein.

Max antwortet sehr knapp mit einer Interjektion auf diese Nachricht, was dafür spricht, dass er mit diesem Verhalten nicht einverstanden ist: *ne*. Janosch übernimmt diesen Stil und antwortet: *doch*. Max wiederum nimmt Janoschs vorherige Antwort auf und wiederholt sie. Dies zeigt Janosch, dass er selbst seine Bestrafung vorgeschlagen hat: *ne karol muss bestrfft weden*, wodurch sich Max nicht für eine zu schwerwiegende Bestrafung verantwortlich macht. Janosch verdeutlicht in seinem folgenden Beitrag, dass er diese Strafe als zu hart empfindet und sich eine andere Form der Wiedergutmachung wünscht: *ja aber net so*. Zusätzlich nutzt er non-verbale Ausdrucksformen, um seinen Gefühlszustand darzustellen ...:-/.

Dieser Übergang von einem vornehmlich sprachlichen Austausch hin zu Emoticons führt dazu, dass Max auf eine ironischere Ebene wechselt. Dies wird dadurch deutlich, dass er mit *doch* 🤔 antwortet. Das Emoticon führt in diesem Fall ein Daumen-Hoch-Zeichen aus, was ironisierend wirkt, da die Jugendlichen normalerweise nur Positives mit dieser Geste verstehen. An dieser Stelle geht es jedoch um die positive Bewertung einer negativen Handlung. Janosch greift daraufhin das ironische Moment auf und verwendet eine starke Iteration von *Es* in *nein*, was seine Verzweiflung ausdrückt. Der Effekt entsteht einerseits durch den emulierten Transfer ins Mündliche (was die Verzweiflung verstärkt) und andererseits durch die grafische Dehnung des Wortes *nein*, das nun bildschirmfüllend das Ereignis dominiert.

Max greift dies auf und agiert ähnlich mit *doch*, wodurch er eine ‚Nachäff-Wirkung‘ erzeugt. Janosch wechselt nun wieder in den normalen (ernsteren) Stil und schreibt: *nein!*. Durch die Kürze der Antwort entfällt das humoristische Element und es wirkt

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

weniger freundlich als vielmehr aggressiv-bestimmend, was das Ausrufezeichen zusätzlich verstärkt (dies wurde auch schon bei den vorherigen Iterationen eingesetzt, jedoch fällt es hier weniger auf). Max kontert mit *doch* und Janosch antwortet mit *ne*, was wieder einer weniger aggressiven Replik entspricht.

Max' Unzufriedenheit über diese Kommunikation und den offenen Konflikt, den die beiden austragen, spiegelt sich im folgenden Beitrag wider. Max ändert seine Strategie des gegenseitigen Beharrens auf Standpunkten und schreibt: *ich überlegs mir bay*. Dies ermöglicht eine Gesichtswahrung beider Seiten. Denn das Überlegen kann eine Entscheidung hin zu beiden Positionen bedingen, die nicht im Moment zu treffen ist, wodurch sich der Zeitpunkt der eigentlichen Realisierung der Gesichtsbedrohung verschiebt.

Entscheidend ist jedoch *bay*, welches in der Onlinekommunikation die feste Bedeutung eines Abschiedsgrußes hat. *Bay* steht stets final als letztes Wort, jedoch meist angeführt von der Tätigkeitsbeschreibung (ich gehe offline, ich geh essen). Dies fehlt hier aber, weshalb die Formulierung als unhöflich empfunden wird und Max sie gezielt als Gesichtsbedrohung verwendet. Zudem ist seine Aussage als Verabschiedungshandlung ein deutliches closing-signal, das nur schwer ‚unterlaufen‘ werden kann. Daraufhin wiederholt Janosch in jeweils neuen Chat-Beiträgen die Verneinung *nö*. Dies füllt Max' Chatfenster mit seiner Meinung (‚flooding‘ vgl. Luginbühl 2003, S. 76), was ihn am Offlinegehen hindern kann. Janosch schließt seine *nö*-Wiederholung mit einem lachenden Emoticon final ab, welches das Verhalten als lustig kennzeichnet.

Max nutzt nun Janoschs Antworten, um sie ins Gegenteil zu verkehren, er schreibt: *ok dan überleg ichs mir net un wir gehn auf jeden fall niccht*. Da sich Janoschs *Nein* neben dem naheliegenden Wunsch, dass Max nicht offline geht, ebenso auf den vorherigen Beitrag beziehen kann, ist es die Grundlage des humoristischen Moments dieser Nachricht. Max stellt somit das *Nein* als das Anliegen dar, dass er es sich nicht noch einmal überlegen solle. *Mir gehen du huy* ist Janoschs Wiederholung seines Wunsches, gemeinsam den Weihnachtsmarkt zu besuchen. *Huy* ist vermutlich ein gruppeninterner Begriff, bei einem Tippfehler würde Janosch diesen im nächsten Beitrag korrigieren, um seine Forderung zu bekräftigen. Max wiederholt seine Aussage, indem er eine ähnliche Konstruktion wie in 20:26:55 wählt. Janosch verabschiedet sich knapp mit *bb* (bis bald) von ihm. Der Konflikt ist somit an dieser

Stelle nicht gelöst. Da dies der letzte Beitrag der Aufzeichnungen ist, kann leider nicht eruiert werden, ob die Jungen das Problem am nächsten Tag weiterdiskutieren. Auffallend ist auch Max' Verweigerung (vgl. Spiegel 2011, S. 203), die sich insbesondere gegen Ende manifestiert und zum Kommunikationsabbruch führt.

### Weitere Erkenntnisse

Das oben aufgeführte Beispiel zeigt, wie die Interaktanten die Bestrafung im korrektiven Prozess aushandeln. Auffallend ist dabei eine Mischung von humoristischen sowie ernsten Elementen. Im Folgenden werden der Verlauf und die zugrunde liegenden interaktiven Prozesse des Aushandelns beleuchtet:

1. *Strafangebot*: Der Beginn dieses Prozesses stellt die Bereitschaft dar, eine Strafe anzunehmen. Dies kann die grundsätzliche Bereitschaft sein (*karol muss bestraft werden*) oder ein konkreter Vorschlag.
2. *Akzeptanz des Strafangebots*: Akzeptiert das Gegenüber das Angebot, kann es dieses bestätigen. Bei einem prinzipiellen Strafangebot kann es die Strafe näher spezifizieren (*ja jz geh ich mit jm anders*). Die Gesichtsbedrohung muss bei der Ausführung dieses Schrittes jedoch massiv sein, da sonst meist das Angebot zur Selbstbestrafung als Ausgleichshandlung akzeptiert wird (vgl. Goffman 1967, S. 21–22).
3. *Bestätigung des Strafangebots*: Dieser Schritt findet insbesondere bei einem offenen Angebot statt. Die vom gesichtsbedrohten Partner empfohlene Ausgleichshandlung muss vom Gegenüber erst anerkannt werden. Diese kann nämlich vom Beschuldigten als zu schwerwiegend empfunden werden, weshalb dieser eine Alternative vorschlagen kann. Dieser Schritt kann auch aus einer Akzeptanz sowie Umdeutung der Strafe bestehen (*mir egal nur mir gehn auf jeden fall alleine normal*).
4. *Verhandlung der Strafe*: Ist das Gegenüber nicht mit der Art der Strafe einverstanden, findet in dieser Phase die Aushandlung statt. Folgende Elemente finden sich im Korpus, um die Strafe zu reduzieren: argumentative Begründungen (*ja aber net so*), einfache Repliken (*doch*), grafische Elemente zum Ausdruck von Unzufriedenheit (...:-/), lautmalerisch-textgrafische Elemente (*neee[...]jee!*) und iterative Beiträge (*nö | nö | nö*).

Zur Durchsetzung der Strafe findet sich Folgendes: einfache Repliken (20:25:51 *ne*), kombinierte Repliken (mit Emoticons) (20:26:18 *doch* 😊👍),

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

lautmalerisch-textgrafische Elemente (*dooo[...]/ooooch!*), Kommunikationsabbruchhandlungen (*ich überlegs mir bay*) und Verweigerungen (*ok dan überleg ichs mir net un wir gehn auffeden fall nicht*).

5. *Annahme der Strafe*: Dieser Schritt findet normalerweise in einer erfolgreichen Aushandlung statt und beinhaltet die Einigung zwischen den beiden Konfliktparteien auf eine gemeinsam getragene Ausgleichshandlung. In Beispiel 46 erfolgt dies nicht, weshalb die Art der Bestrafung offenbleibt. Eine zielführende Aushandlung findet somit nicht statt.

### **6.4.2.4 ow :-D tut mir sorry... – kumulierte Konfliktvermeidungsstrategien**

Neben dem Monieren von reinen Online-Aktivitäten (beispielsweise: offline gehen) findet auch eine negative Bewertung von Handlungen statt, die sich im Offline-Bereich ereignen. Im Laufe der konfliktären Situation finden sich verschiedene Ansätze, um ein Eskalieren der Situation zu verhindern. Das folgende Beispiel soll zeigen, wie sich diese konfliktäre Situation interaktiv mit dem Fokus auf die Konfliktvermeidungsstrategien entwickelt.

Beispiel 47

Max (20:20:57): ich war heute schon burgerking und döner^^  
Janosch (20:21:20): süss ich wm  
Max (20:21:41): wm?  
Janosch (20:21:49): weihnachtsmarkt  
Max (20:21:52): achso wan  
Janosch (20:22:05): heute xD  
Max (20:22:33): un du hasch gesagt wir gehn zu2 als erstes one jm anderes  
Janosch (20:22:49): ja gehn ma ja au noch depp  
Max (20:22:58): ja bevor wir mit jm anders gehn  
Janosch (20:23:17): aso hen mir des gesagt?:-D  
Max (20:23:21): hasch di gesagt  
Max (20:23:27): du\*  
Janosch (20:23:42): ow :-D tut mir sorry...  
Janosch (20:23:52): karol muss bestraft werden  
[...]

Der ICQ-Chat zwischen Max und Janosch beginnt mit Max' Bericht über seine Erlebnisse des Tages. Diese sind als Selbstdarstellung zu werten, was an verschiedenen Elementen zu sehen ist. Er beginnt mit dem Pronomen *ich* und legt somit eine Betonung auf sich selbst. Anschließend beschreibt er mit dem Hilfsverb *war* sowie der Orts- bzw. Handlungserläuterung *burgerking und döner* seine Tätigkeit



bzw. die Lokalität. Die Kombination der Temporaladverbien *schon* und *heute* verdeutlicht eine Situation, die außergewöhnlich ist und normalerweise nicht an einem Tag (*heute*) eintritt. Das gleichzeitige Essen zweier Fastfoodgerichte ist bei den Jugendlichen nicht sehr häufig und wird meist von den Eltern reglementiert, weshalb Max dies ‚stolz‘ erzählt. Fastfood in Form von Hamburgern oder Dönern sehen die Jungen als ‚cool‘ bzw. erstrebenswert an, weshalb dieser Beitrag als eine positive Selbstdarstellung wertbar ist.

Abgeschlossen wird die Nachricht mit einem lachenden Emoticon ^^, das zwei Funktionen innehaben kann. Einerseits eine ironisierende, die ausdrückt, dass Max sich bewusst ist, dass er hier ‚angibt‘ – was eher negativ bewertet ist. Durch das Lachen erfolgt jedoch eine Kennzeichnung der Aussage als Spaß, was die Gesichtsbedrohung vermeiden kann (vgl. Goffman 1967, S. 20). Andererseits kann das Emoticon als Verstärkung der positiven Selbstdarstellung betrachtet werden.

Janosch antwortet *süss ich wm*. Sein Beitrag ist neben einer Antwort auf Max‘ Erzählung gleichzeitig ein Bericht über die eigenen Erlebnisse. *Süss* diskreditiert Max‘ Fastfooderlebnisse, da *süss* ein diminuierendes Adjektiv ist, das Max‘ betonte ‚Männlichkeit‘ (das Essen zweier Fast-Food-Gerichte) negiert. Dies wird bei der Betrachtung von alternativen Formulierungen deutlich. Eine positive Anerkennung von Max würde beispielsweise durch *cool* oder *geil* erfolgen, *süß* karikiert diese jedoch. Janosch stellt hierdurch sein eigenes Erlebnis als positiver dar: *ich wm*.

Da die Abkürzung Max jedoch nicht bekannt ist, muss dieser Nachfragen *wm?*, wodurch Janosch in eine überlegenere Position gelangt, da Max sich als Unwissender darstellen muss. Janosch schreibt daher den Begriff aus: *weihnachtsmarkt*. Max‘ *achso* deutet ein plötzliches Erkennen/Verstehen an und dass ihm der Begriff prinzipiell geläufig ist. Gleichzeitig fordert er mit *wan* nähere zeitliche Informationen ein.

Janosch antwortet hierauf mit *heute xD*. Er ist wahrscheinlich davon ausgegangen, dass Max die Zeitangabe aus dem Kontext erschließt, weshalb Janosch ein lachendes Emoticon anhängt, das die Situation bzw. die Frage als lustig kennzeichnet. Max antwortet 28 Sekunden später, was aufgrund der Nachrichtenlänge recht rasch ist. Dieser Beitrag stellt den kritischen Moment der Interaktion dar, da Max verdeutlicht, dass er mit Janoschs Handlung nicht einverstanden ist und sich hintergangen fühlt: *un du hasch gesagt wir gehn zu2 als erstes one jm andere*. Der Satzbeginn

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

mit *un du* stellt eine Verknüpfung zu Janoschs vorheriger Aussage dar, jedoch in der Funktion eines Gegensatzes, der im Weiteren erläutert wird. Max paraphrasiert eine Aussage von Janosch *du hasch gesagt wir gehen zu2 als erstes*. Er zeigt damit, dass Janoschs Handlung und Janoschs Aussage bzw. Versprechen nicht kongruent sind. Anstelle von *zu zweit* schreibt er *zu2*. Max kann dies einerseits aus schreibökonomischen Gründen verwenden, andererseits betont er durch die numerische Darstellung die 2, was auf die Exklusivität des geplanten Ausflugs hindeutet. *Als erstes* verdeutlicht, dass es abgemacht war, zusammen den ersten Weihnachtsmarktbesuch durchzuführen. Weiter schreibt er: *one jm anderes*, um nochmals die Exklusivität dieses Ausflugs zu unterstreichen. Er weist ihn somit erneut auf die Faceverletzung hin. Janosch antwortet neun Sekunden später: *ja gehn ma ja au noch depp*. Auffallend ist die zweimalige Verwendung der Partikel *ja*. Das erste *ja* ist als Anerkennung von Max' Kritik zu sehen, das zweite als eine floskelhafte Bestätigung von etwas Bekanntem. Durch die Wiederholung erfolgt die Betonung, dass seine Aussage immer noch gilt. Ebenso ist sie im Dialekt gehalten, was vermutlich als Beschwichtigung dienen soll. Jedoch endet sein Beitrag mit einem Face-Angriff *depp*, den er nicht zusätzlich mit einem Emoticon entschärft.

Max greift daraufhin die Formulierungsdynamik von Janosch auf und beginnt ebenfalls mit einem *ja*, das eine grundsätzliche Akzeptanz der Aussage darstellt. Bezogen auf den gemeinsam geplanten Besuch enthält der zweite Teil des Satzes jedoch eine Relativierung bzw. Erläuterung: *ja bevor wir mit jm anders gehen*. Er wiederholt hier seine vorherige Aussage, da Janosch diese nicht wahrgenommen bzw. ignoriert hat. Auffallend ist der Wechsel weg von einem freundschaftlich-dialektaler hin zu einem weitgehend sachlichen Stil, was für eine Distanziertheit spricht.

Nachdem er Janosch nun zum zweiten Mal auf sein Fehlverhalten hinweist, antwortet dieser mit einer Rückfrage, ob dies tatsächlich ausgemacht gewesen sei, was zur eigenen Gesichtswahrung dient. Dies drückt aus, dass er nicht absichtlich mit jemand anderem zum Weihnachtsmarkt gegangen sei, sondern nur aufgrund seiner Unkenntnis über diese Abmachung: *aso hen mir des gesagt?:-D*. *Aso* hat hierbei eine einleitende revidierende Funktion und drückt das plötzliche Einsehen der eigenen Schuld aus. *Hen* ist dialektal gehalten, um Nähe zu erzeugen. Der Einsatz des Emoticons ist auffallend, da dieses im vorherigen Beitrag fehlt. Es trägt somit in besonderem Maße zur Deeskalation der Situation bei.

Max antwortet drauf *hasch di gesagt | du\**. Diese Nachricht zeigt Janosch, dass er die Regelung aufgestellt hat und nicht Max, weshalb die Verletzung schwerer wiegt. Max korrigiert *di* mit *du\**, da sonst der Eindruck entstehen könnte, er meine evtl. Dienstag, was die Exaktheit seiner Aussage hervorhebt. Mit *ow :-D tut mir sorry...* bietet Janosch eine Entschuldigung an, die aus zwei Teilen besteht. *ow :-D* zeigt seine Betroffenheit an und wird durch die lautähnliche Aussprache der Buchstaben *o* (oh) und *w* (weh) schriftlich erzeugt. Das lachende Emoticon besitzt eine doppelte Funktion. Es trägt einerseits zur nonverbalen positiven Grundstimmung bei und ist andererseits als Gliederungssignal zu sehen. Der zweite Teil *tut mir sorry...* ist die Selbstkritik, mit der er um Verzeihung bittet. Das Verwenden von *sorry* anstelle von *tut mir Leid* hebt die Entschuldigungshandlung von einer einfachen floskelhaften ab. *Sorry* drückt zwar das Gleiche aus, ist jedoch in dieser Position auffallend und klingt ‚schräg‘. *Sorry* findet sich sonst am Anfang oder Ende eines Satzes (vgl. hierzu die Beispiele bei Androutsopoulos 1998a, S. 533), weshalb anstelle von *sorry* ‚Leid‘ naheliegender wäre. Dies erzeugt einen zusätzlichen innovativen Effekt. Die Auslassungszeichen am Ende des Beitrags stehen darüber hinaus für die prinzipielle Weiterführung der Entschuldigung.

In der nächsten Nachricht fordert Janosch sogar eine Strafe für sich selbst ein. Jedoch verwendet er hierfür das Bricolage-Prinzip, indem er auf eine für die Jungen bekannte Figur zurückgreift. Somit spricht er sich nicht direkt selbst an, was eine negative Darstellung abschwächt: *karol muss bestraft werden*.

### Weitere Erkenntnisse

Beispiel 47 ist besonders aufschlussreich, um eine große Bandbreite an Konfliktvermeidungsstrategien im Interaktionsverlauf darzustellen. Dabei werden die bereits in den anderen Beispielen genannten Strategien kombiniert beziehungsweise neue eingesetzt.

#### 1. Erläuterndes Abblocken

Janoschs erste Strategie, um der Anschuldigung entgegenzutreten, ist das Abblocken, um die Interaktion des Beschuldigers zu unterbrechen (vgl. Apeltauer 1978, S. 275–276): *ja gehn ma ja au noch depp*. Dies ist eine Strategie, die insbesondere bei Gesichtsbedrohungen Verwendung findet, deren Anschuldigungen als ungerechtfertigt betrachtet werden. Hier erfolgt jedoch ein gemischter Schritt, da argumentativ dargelegt wird, dass der Vorwurf ungerechtfertigt sei, was als Vermeidungsstrategie – wenngleich

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

eine sehr offensive – zu werten ist. Sie wird daher nur am Anfang einer (nicht manifestierten) Konflikt-Interaktion angewendet und nur zwischen sich nahestehenden Personen.

### 2. *Beschwichtigendes Rückfragen*

Das beschwichtigende Rückfragen (*aso hen mir des gesagt? :-D*) versucht, die Schuld von einem abzuwenden, indem man sich als unwissend ob der geforderten Handlung zeigt (vgl. hierzu auch Goffman 1972, S. 110–111). Ziel ist es somit, die Gesichtsbedrohung als nicht intendiert darzustellen. Die Rückfrage selbst ist als rhetorisch zu betrachten, da das Gegenüber bereits über den korrekten Sachverhalt (hier die Absprache) aufgeklärt hat. Eine Kombination mit einem Emoticon und Partikeln, die Überraschung ausdrücken (*aso, oha, oh...*), unterstreicht dabei den Eindruck der Unschuld und dass die Gesichtsbedrohung nicht intendiert war.

### 3. *Aufrichtige Entschuldigung*

Mit einer Entschuldigung verschiebt sich das Interaktionsgleichgewicht im negativen Sinne zum Beschuldigten, was eine Form von Ausgleich darstellt (vgl. Schwitalla 1987, S. 130). Im Gegensatz zu Schwitallas Vorstellung von Entschuldigungen findet hier eine Übernahme der Verantwortung statt. Man entschuldigt nicht die Handlung, sondern man entschuldigt sich für das Ausführen der Handlung (*ow :-D tut mir sorry...*). Dies ist wichtig für die Abgrenzung der aufrichtigen von der gewöhnlichen Entschuldigung. Die Entschuldigung stellt somit ein stärkeres Angebot im Sinne des korrektiven Prozesses als die beschwichtigende Rückfrage dar.

### 4. *Bricolage-Ausgleichshandlung*

Die Bricolage-Ausgleichshandlung in Beispiel 47 (*ow :-D tut mir sorry...*) verbindet zwei verschiedene Elemente. Einerseits beinhaltet sie Elemente des korrektiven Prozesses wie Entschuldigungen oder Wiedergutmachungen (vgl. Goffman 1967, S. 19–23), welche einen Konflikt abwenden sollen. Andererseits werden diese durch das Bricolage-Prinzip (vgl. Neuland 1987, S. 69) ergänzt. Durch dieses Einbinden lustiger Elementen erfolgt eine Entschädigungshandlung, indem eine ‚Spaß-Episode‘ angeboten wird. So kann ein zusätzlicher Effekt der Konfliktvermeidung eintreten, da die Kombination beider eine stärkere Wirkung als das einzelne Verschicken hervorruft.

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Folgende Erweiterungen beziehungsweise Kombinationen sind möglich, um Handlungen, die einen kritischen Moment abwenden sollen, zu verstärken. Ihr Einsatz muss jedoch an die Bedingungen angepasst werden, um die Konflikt-Situation nicht zu verstärken.

1. *Gefühls-Interjektionen*: Verstärkung der Absichtsverneinung des Face-Angriffs, beispielsweise durch den Ausdruck von Überraschung (*oh*) oder Mitgefühl (*ow*). Diese Funktion ist stark am Mündlichen ausgerichtet, das sie versuchen zu emulieren. Ziel ist es, zu zeigen, dass das vorliegende Ereignis nicht intendiert war oder aufrichtiges Mitgefühl gegenüber dem entstandenen Schaden auszudrücken.
2. *Graphostilistische Elemente*: Ausdruck von Leerstellen, welche die Entschuldigung beziehungsweise das Schuldgefühl intensivieren, beispielsweise (...) oder (!). Diese Elemente sind genuin textuell. Jedoch können sie ebenso als Emulation eines mündlichen Schweigens gewertet werden (...), wobei Auslassungszeichen verschiedene Deutungsmuster hervorrufen können (vgl. Kapitel 6.1.1.2).
3. *Emoticons*: Sie können Freundlichkeit gegenüber dem Bedrohten anzeigen. Ziel ist es dabei, gute Absichten gegenüber dem Betroffenen zu verdeutlichen. Ebenso kann der Schwerpunkt des ‚Gesichtsausdrucks‘ (:-/) auf die begangene negative Handlung gelegt werden. Dies unterstreicht das Mitgefühl beziehungsweise die negative Bewertung der Gesichtsbedrohung. Die Grundfunktion der Emoticons ist somit die Modalisierung des Geschriebenen.
4. *Bricolage-Elemente*: Sie fungieren als Entschädigungshandlung, indem sie dem Gegenüber etwas Lustiges anbieten. Diese Bricolage-Elemente (*karol muss bestraft werden*) beinhalten einerseits etwas Innovatives (sprich etwas in diesem Moment nicht zu Erwartendes) sowie dessen humoristische Verwendung. Elemente können aus dem Medienbereich stammen oder durch das Insiderwissen der Beteiligten begründet sein.
5. *Sprachliche Besonderheiten*: Sie haben dieselbe Funktion wie die Bricolage-Elemente. Ihr Referenzrahmen für den komischen Effekt ist jedoch nicht der Verweis auf einen anderen Sachverhalt, sondern das innovative Verwenden

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

beziehungsweise Verfremden von Ausdrücken oder Phraseologismen (*tut mir sorry*).

### **6.4.2.5 ja mal schaun xD – Einfluss von Konflikten auf den weiteren Kommunikationsverlauf**

Dieses Kapitel zeigt, welchen Einfluss ein Konflikt auf den weiteren Kommunikationsverlauf haben kann.

Das folgende Beispiel zeigt eine Interaktion (Dauer ca. 1.5h), die zwischen Max und Janosch in ICQ stattfindet und verschiedene Themen, aber vor allem verschiedene kritische Situationen beinhaltet. Zentral in der Analyse ist, wie sich das Fehlen einer Konfliktbeendigung auf den weiteren Kommunikationsverlauf ausübt.

Beispiel 48

Janosch (13:19:07): hay

Janosch (13:19:25): alter des monster schmeckt so scheiße

Max (13:19:49): welches

Janosch (13:20:01): grün

Max (13:20:09): ne voll net

Janosch (13:20:20): doch

Max (13:20:23): ich finds gail

Max (13:20:32): hasch deiner mum matte schon gesagt

Max (13:22:08): hallo

Janosch (13:22:41): nö

Max (13:22:44): ich auch net

Max (13:22:47): 😊👍

Janosch (13:23:58): xD

Janosch (13:24:03): depp meine mum stand gad da

Max (13:24:10): un jz

Max (13:24:17): hats ses gesehen

Janosch (13:24:55): ne

Max (13:24:30): gut

Janosch (13:25:16): LTER

Janosch (13:25:18): ALTER

Janosch (13:25:31): amelies bild im svz hat schon style :-D

Max (13:25:35): warte

Max (13:27:01): alter hat die titen

Max (13:27:02): 😊👍

Janosch (13:27:37): :-D haja

Janosch (13:28:07): alter wen se nemer mit carlo zsm. isch ;D dann geh ich ab ;D

Max (13:28:42): wilsch was von ihr

Janosch (13:29:21): kp schon iwi :-D

Max (13:29:36): ^^

Max (13:29:39): so doff

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Janosch (13:30:16): weil mit caro brings nix heute morgen hatten wir sie un karen am kreiselgesehen un zu ihnen gegangen dann hat sie mich igno.

Janosch (13:30:19): why?

Max (13:32:13): bisch mit der zsm und wilsch was von der

Janosch (13:32:55): ?

Max (13:33:03): anderen

Max (13:33:04): \*

Janosch (13:33:37): ah :-D

Janosch (13:33:42): ja mal schaun xD

Janosch (13:34:00): machen wir nacher noch was zsm?

Janosch (13:49:59):

oooooooooooo  
^() () () () ^  
( )----- ( )  
|  
|

Janosch (13:51:04):

Janosch (13:51:05): :-D

Janosch (14:03:48): ?

Janosch (14:12:52): hey

Max (14:12:57): hay

Janosch (14:13:05): herr gysin war grad da :-D

Max (14:13:05): sry war essen

Max (14:13:09): 😊👍

Janosch (14:13:13): egal

Janosch (14:13:15): hasch nocher time?

Max (14:13:29): ja syr bin noch mal kurz weg

Janosch (14:13:35): ok

Max (14:19:19): gysin isch da bg

Janosch (14:19:25): bg

Janosch (14:37:41): bg bin essen

Max (14:39:09): jop

Im Transkript finden sich fünf Themen sowie kleinere Themenverschiebungen. Von 13:19:07 bis 13:20:23 findet die Geschmacksbewertung des Energydrinks ‚Monster‘ statt, wobei Janosch und Max unterschiedlicher Meinung sind. Daraufhin wechselt das Thema hin zur Schulnote in Mathematik und ob sie diese schon ihren Müttern kommuniziert haben (bis 13:24:30). Anschließend chatten sie über Janoschs Beziehungsprobleme sowie seiner heimlichen Zuneigung gegenüber Maria. Ab 13:34:00 wechselt die Interaktion zu einer Verabredungsabsichtsbekundung, die durch das Zwischenthema ‚Besuch von Herrn Gysin zur Sicherung der Daten‘ 14:13:05 sowie 14:19:19 unterbrochen wird.

Im ersten Abschnitt (Energydrink) beginnt Janosch nach der kurzen Begrüßung *hay* mit einer Aussage, die als Bewertung formuliert ist. Klar verständlich ist Max der

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Begriff *monster*, den er folgerichtig als Energydrink deutet. Dies lässt auf eine Vertrautheit der beiden schließen, da Janosch *monster* nicht explizit ausführt (bspw. ‚Monster-Drink‘). Max fordert durch das Fragewort *welches* eine Spezifizierung von Janoschs Aussage, da es verschiedene Sorten des Getränks gibt. Janosch antwortet auf die Rückfrage mit *grün* und übernimmt damit Max‘ knappen Antwort-Stil. Jedoch ist Max nicht derselben Meinung wie Janosch, weshalb er dessen Aussage, das grüne Monster schmecke nicht gut, den Einwand *ne voll net* entgegensetzt. Janosch bekräftigt mit *doch* seine Einschätzung, woraufhin Max *ich finds gail* antwortet. Es findet somit ein argumentativer Austausch statt, jedoch beharrt jeder auf seiner Meinung, sodass kein gemeinsames Ergebnis vorliegt.

Nach diesem Meinungs Austausch initiiert Max ein neues Thema, auf das Janosch erst mit zwei Minuten Verzögerung antwortet, was auffällig ist, da die Jugendlichen in der Regel meist nur wenige Sekunden zwischen ihren Antworten vergehen lassen. Dies könnte mit Janoschs Unzufriedenheit über den Ausgang der Diskussion begründet sein, da eine Lösung des Dissens nicht stattfindet, obwohl die Akteure meist nach einem Konsens suchen, um einen Konflikt zu vermeiden (vgl. Techtmeier 1984, S. 22). Zudem zeigt sich ein Wechsel im Stil und den Sprachanteilen der beiden in diesem Abschnitt. Janosch beginnt mit einem längeren Beitrag, den Max mit einem Wort (*welches*) zur Spezifizierung zurückgibt. Im weiteren Verlauf der Interaktion verfasst Max jedoch längere Beiträge als Janosch. Diese Einsilbigkeit kann bei Janosch als Ausdruck von Kränkung interpretiert werden. Dies zeigt sich auch daran, dass Janosch nicht mehr auf Max‘ letzten Beitrag *ich finds gail* antwortet. Normalerweise ist in dieser Situation eine abschwächende Aussage von Janosch (*naja ok...*) zu erwarten, was nicht geschieht. So besteht weiterhin eine Unstimmigkeit, da sie keine Einigung bezüglich ihrer konträren Meinungen gefunden haben. Der Gesichtsverlust, welcher bei Janosch stärker ist, da seine initiative Aussage negiert wird, hat Auswirkungen auf den weiteren Fortgang, insbesondere auf Janoschs Interaktionsstil.

Max beginnt (13:20:32) einen neuen Themenstrang, indem er Janosch fragt, ob er schon mit seiner Mutter gesprochen habe. Beide haben eine schlechte Note in Mathematik erhalten und möchten dies vor den Eltern verheimlichen, damit sie gemeinsam einen Ausflug nach Heilbronn unternehmen können. Seinen Beitrag beginnt er mit dem Fragewort *hasch*. Die dialektale Verwendung (vs. *hast*) erzeugt



## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

dabei Nähe zu Janosch. Max zeigt so Interesse an Janoschs Vorgehensweise mit einer phatischen Komponente. Max muss nicht explizit auf die Mathematikarbeit verweisen, sondern kann dies mit dem Überbegriff *matte* tun. Durch die Verwendung eines Begriffs, der einen geteilten Wissens- und Erlebnisraum voraussetzt, verdeutlicht sich Max' Strategie, Nähe zu Janosch zu erzeugen.

Auffallend ist die längere Pause (ca. 1,5 Minuten), die zwischen diesem und seinem nächsten Beitrag *hallo* vergeht. In der Kommunikation via ICQ sind es die Jugendlichen gewohnt, dass Nachrichten zügig beantwortet werden. (Die Videoaufzeichnungen zeigen jedoch, dass Janosch die Frage sieht und willentlich auf eine sofortige Beantwortung verzichtet.) In diesem Fall ist die Pause zu lang, weshalb Max mit *hallo* eine Antwort einfordert (sprich nicht als Begrüßung). Erst 33 Sekunden später reagiert Janosch sehr knapp mit *nö*. Seine ‚Einsilbigkeit‘ stützt weiterhin die These, dass er unzufrieden über den Ausgang des bisherigen Kommunikationsverlaufs ist. Zudem erfolgt die Antwort ohne Emoticon oder Entschuldigung, was auffällig ist, da durch das Nichtantworten eine Gesichtsbedrohung vorliegt, die normalerweise ausgeglichen wird. Max antwortet zügig auf Janoschs Beitrag mit *ich auch net*. Das Adverb *auch* erzeugt eine Gemeinsamkeit zwischen den beiden und gibt Janosch zu verstehen, dass er die Note bis jetzt ebenfalls verschwiegen hat. Zudem schickt Max noch ein Animoticon, das eine Daumen-hoch-Geste ausführt, womit er die Verbindung zwischen seiner und Janoschs Aussage herstellt und diese durch die Animationsgeste als positiv (‚ich finde das gut‘) darstellt. Nach dieser grafischen Einbindung schickt auch Janosch ein (textuelles) Emoticon *xD*. Dieses steht für eine laut lachende Person, die die Augen zusammenkneift, was das Geschriebene als lustig markiert.

Kurz darauf teilt Janosch Max dessen begangene Face-Verletzung mit: *depp meine mum stand grad da*. Das satzinitiale *depp* bestimmt den Grundton der Aussage. Anstelle eines Kraftausdrucks wie (*mist* o.a.), der sich auf die Problematik der Situation als Ganzes bezieht, bestimmt *depp* Max als Verursacher der misslichen Lage. Hierdurch erhält Max die Schuld, dass seine Mutter die Unterhaltung mitbekommen hat und somit etwas über die Mathematikarbeit erfahren könnte. Interessant ist hierbei, dass Max eigentlich keinen Einfluss darauf hat, was in Janoschs Interaktionsraum geschieht. Er kann nicht ahnen, dass dessen Mutter zusehen könnte. Normalerweise ist es Janoschs Aufgabe, für eine Umgebung zu sorgen, die eine intime Interaktion ermöglicht.

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Max erfragt daraufhin die Folgen seines Handelns: *un jz* und präzisiert seine Frage im nächsten Beitrag weiter *hats ses gesehen*. Das umgangssprachliche Verschmelzen von *sie* und *es* erzeugt Nähe, was eine Gesichtsbedrohung abschwächt. Janosch antwortet daraufhin nach einer Pause von ca. 40 Sekunden knapp mit *ne*, was Max mit *gut* kommentiert. An dieser Stelle endet der thematische Strang zur Mathematikarbeit. Da Max den letzten Beitrag verfasst hat, ist nun Janosch aufgrund der meist alternierenden Kommunikationsorganisation am Zug, das Thema fortzuführen oder ein neues zu beginnen. Nach einer längeren Pause geschieht dies auch.<sup>17</sup>

Janosch äußert sich zu Marias Bild im SchülerVZ sehr positiv mit der Bewertung *hat schon style :-D*. Diese initiative Bewertung ist gleichzeitig eine indirekte Aufforderung für Max, der sich das Bild ansehen und es bewerten muss. Max akzeptiert diese Aufforderung mit dem Imperativ *warte*, der gleichzeitig eine Unterbrechungsankündigung ist. Die Zeit, die er dadurch reklamiert, nutzt er, um eine neue Nachricht im SchülerVZ zu beantworten. Die Kommentierung des Bildes erfolgt jedoch sofort, nachdem er es im SchülerVZ angesehen hat: *alter hat die titen* und ein Emoticon mit Daumen-hoch-Zeichen.

Kurz darauf wechselt Max wieder zur Marias Profilseite und betrachtet sie erneut. Anschließend öffnet er andere Bilder von ihr. Der Grund lässt sich nur erahnen; eventuell möchte er seine Aussage weiter verifizieren. Während der Betrachtung eines Bildes markiert er dort Maria und eine andere Freundin, gleichzeitig schickt Janosch seine bestätigende Antwort: *:-D haja*. Kurz darauf (30 Sekunden später) versendet Janosch erneut einen längeren Beitrag, in dem er seine Gefühle ihr gegenüber offenbart. Max antwortet jedoch erst ca. 40 Sekunden später, da er mit den Verlinkungen im Bild beschäftigt ist. Max fragt nach, um Janoschs Beitrag zu konkretisieren *wilsch was von ihr*. Daraufhin fährt Max mit dem Verlinken auf einem anderen Bild fort, auf dem Maria und eine Freundin zu sehen sind. Er verlinkt dabei Maria und Ihren Freund (Carlo) auf dem linken und sie auf dem rechten Auge. Janosch schreibt darauf: *kp schon iwi :-D*. Anschließend schickt Max ein lachendes Emoticon ^^ sowie eine Verhaltensbewertung *so doff*, die Janosch nicht gleich liest, da er momentan selbst eine längere Begründung verfasst: *weil mit caro brings nix*

---

17 Der folgende Abschnitt wurde bereits in Gysin (2014) thematisiert. Überschneidungen sind somit möglich, wenngleich der Artikel einen anderen Untersuchungsfokus (öffentliche vs. nicht-öffentliche Kommunikation) hat.

*heute morgen hatten wir sie un karen amkreiselgesehen un zu ihnen gegangen dann hat sie mich igno.* Janoschs Antwort auf Max' Beitrag (*so doff*) lautet: *why?* Auffallend ist der Wechsel ins Englische, der einerseits als Ökonomisierung zu sehen ist. Andererseits dient er eventuell auch als Distanzmarkierung, um das eigene Gesicht zu wahren, da Janosch seine Gefühle gegenüber Max offenbart und dieser nicht verständnisvoll, sondern spottend reagiert.

Daraufhin erläutert Max seine Meinung: *bisch mit der zsm und wilsch was von der.* Aufgrund des fehlenden eindeutigen Bezugspunkts des Pronomens *der* fordert Janosch eine Präzisierung (?), die Max mit *anderen* erfüllt. Im nächsten Beitrag verwendet Max ein Asterisk, um die Korrektur zu markieren. Auffallend ist die Dialektverwendung. Die Verben *bisch* und *wilsch*, welche die zentrale Aussage des Satzes bilden, schreibt er dialektal, was Nähe herstellt, um die Gesichtsbedrohung abzuschwächen. Janosch antwortet nicht sofort, sondern erst nach 30 Sekunden, was eine lange Zeitspanne für eine ICQ-Interaktion ist. Sein Beitrag *ah :-D* trägt nicht vollständig zur Aufhebung der Gesichtsverletzung bei. Er verwendet zwar ein stark lachendes Emoticon, das den positiven Grundton betont, jedoch ist dieses inkongruent zum Inhalt. Vielmehr müsste er mit: *du hast recht* oder Ähnlichem antworten, um die Situation aufzuklären. Anstatt die unterschiedlichen Meinungen weiter zu thematisieren und den Dissens zu klären, wechselt er zu einem neuen Thema, indem er *ja mal schaun xD* schreibt. Diese Formulierung kann verwendet werden, um einen Themenwechsel einzuleiten und das positive Gesicht des Kommunikationspartners zu wahren. *Mal schauen* zeigt dem anderen, dass dessen Aussage bzw. Vorschlag evtl. in Zukunft umgesetzt wird. Auch das abschließende Emoticon stilisiert die Situation positiv.

Die Einleitung des Themenwechsels erfolgt endgültig durch *machen wir nacher noch was zsm?* Auch der Inhalte dieses zweiten Themenstrangs zeigt eine Variante zur Vermeidung von Dissens. Janosch teilt Max mit, dass er etwas zusammen unternehmen möchte. Dies drückt aus, dass er nicht sauer auf ihn ist oder ihn vorerst nicht mehr sehen möchte. Nachdem Max längere Zeit (20 Minuten) nicht antwortet, schickt Janosch ihm eine Couch als ASCII-Bild. Mit dieser grafischen Übermittlung auf symbolischer Ebene lässt er Max etwas Lustiges zukommen (ähnlich der Entschädigungshandlungen in Kapitel 6.4.2.1), um die Situation positiv zu gestalten. Kurz darauf schickt er Janosch ein lachendes Emoticon, das erneut auf nonverbaler Ebene die Unverfänglichkeit der Situation bestätigt. Erst zehn Minuten

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

später schickt er ein Fragezeichen, das eine Rückmeldung zu Max' Passivität einfordert. Hiernach stellt er keine neuen Anstrengungen an, eine Reaktion von Max zu fordern, da er nun weiß, dass Max nicht reagiert. Fragezeichen werden nämlich meist beantwortet, da sie als Frage zu verstehen sind.

### Weitere Erkenntnisse

Ungelöste kritische Situationen können Auswirkung auf den weiteren Kommunikationsverlauf haben. Am Beispiel der Meinungsverschiedenheit zeigt sich, wie die Jugendlichen auf ungeklärte Dispute reagieren. Dies müssen nicht zwangsweise massiven Gesichtsbedrohungen sein, auch kleinere Angriffe können sich nachhaltig auf den ‚Kommunikationsduktus‘ auswirken. Diese Reaktionen lassen sich insbesondere in diesen drei Bereichen beobachten:

#### *Prolongierte Antwortzeiten:*

Die Zeit zwischen einem Beitrag und dessen Replik beträgt meist nur wenige Sekunden. Dies ist ähnlich wie in der mündlichen Kommunikation, in der ebenfalls längere Pausen unnatürlich wirken können und beispielsweise das Fehlen von Kommunikationsbereitschaft ausdrücken (vgl. Schank 1987, S. 34). Es wird daher als elementar höflich empfunden, möglichst zeitnah zu antworten. Die Antwortdauer hängt jedoch stark von der Kommunikationsform ab. Beim Nachrichtendienst muss beispielsweise nicht sofort geantwortet werden. Ein Indikator für die aktuelle Formulierungstätigkeit des Gegenübers ist in ICQ vorhanden, das dies dem Interaktionspartner im Chatfenster anzeigt. Erfolgt jedoch keine zeitnahe Antwort, kann daraus implizit geschlossen werden, dass das Gegenüber nicht an einer ‚intensiven‘ Kommunikation interessiert ist und somit der Interaktion wenig Aufmerksamkeit schenkt, was die Jugendlichen als unhöflich empfinden. In Beispiel 48 (13:20:32 – 13:22:08) findet dieses intendierte Nicht-Antworten zum Ausdrücken der Kränkung statt, das dem Schweigen als Verweigerungshandlung (vgl. hierzu Spiegel 2011, S. 190) im Mündlichen ähnlich ist.

Dies zeigt sich auch in Beispiel 48 (*machen wir nacher noch was zsm?*), in dem das Nicht-Antworten eine Entschädigungshandlung für eine vermeintliche Gesichtsbedrohung auslöst (das Verschicken des ASCII-Sofas), womit die Jugendlichen prolongierte Antwortzeiten als relevante Kategorie für das Anzeigen einer Gesichtsbedrohung betrachten.

### *Formulierungsaktivitäten*

Im Bereich der Äußerungsaktivitäten kann eine Verkürzung der Beitragslänge auftreten, was im Mündlichen als ‚Einsilbigkeit‘ deklariert wird. Es muss hier beobachtet werden, ob die Kürze der Beiträge vom Gegenüber als problematisch angesehen wird. Eine Identifizierung ist nämlich schwierig, da Beiträge auch aufgrund der Fragestellung kurz ausfallen können.

Ebenso sind deutungsoffene Formulierungen (*ah* | *ja mal schau*) anzutreffen, wenn ein Aktant die Interaktion beziehungsweise das Thema wechseln oder beenden möchte. Schegloff & Sacks (1973, S. 303–304) nennen diese ‚possible pre-closings‘. Dieses Verhalten zeigt sich auch, wenn ein Teilnehmer sein Face als verletzt betrachtet und daher die Interaktion in diesem Zusammenhang nicht mehr fortsetzen möchte. Die Gesichtsbedrohung ist somit die Ursache für die Kommunikationsbeendigungssignale.

### *Emotionale Beteiligung*

Aufschlussreich ist auch die Formulierungsart. In Beispiel 48 fehlt bei (13:22:41) *nö* ein Emoticon, das meist bei verursachten Gesichtsbedrohungen als reaktive Wiederherstellungshandlung verwendet wird. Ist dies nicht vorhanden, kann von einem negativ beeinflussten Kommunikationsverlauf ausgegangen werden. Jedoch ist diese Erkenntnis nicht zu pauschalisieren, sondern im Einzelfall zu bewerten, da in Beispiel 48 (13:33:37 *ah :-D*) ein Emoticon vorhanden ist, die Formulierung selbst jedoch als inhaltliche Antwortverweigerung (vgl. Spiegel 2011, S. 190) zu werten ist. Emoticons selbst können nicht immer bei Antworten vorausgesetzt werden, jedoch sind sie häufig, insbesondere bei der Akzeptanz des korrektiven Schrittes, erwartbar.

Auffallend bei allen Aspekten ist, dass Ähnlichkeiten zum mündlichen Verhalten bei konfliktären Situationen vorhanden sind. Die Jugendlichen emulieren nämlich verstärkt Elemente aus dem Mündlichen. Die Ursache hierfür liegt wahrscheinlich in der Frequenz von Konflikten in der Online-Kommunikation. Da sich die Jugendlichen im Korpus selten streiten, können sich in diesem Zusammenhang schwer neue Routinen ausbilden, da sie kaum praktiziert werden. Daher greifen sie auf Bekanntes aus der Offline-Kommunikation zurück, um ihre Betroffenheit zu stilisieren. Es ist jedoch zu diskutieren, wie intendiert dies geschieht und ob hier vielmehr nicht latente Prozesse stattfinden.

## Umgang im SchülerVZ – empirische Analysen

Zudem zeigt sich, dass Konflikte häufig durch das Missachten oder das inkongruente Anwenden von Höflichkeitsstrategien entstehen. Höflichkeitsstrategien sind somit besonders relevant für konfliktfreie Online-Kommunikation.

Das folgende Kapitel mit einer didaktischen Ausrichtung beschreibt, welche Kompetenzen die Jugendlichen darüber hinaus benötigen, um möglichst erfolgreich online kommunizieren zu können.

# 7 Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

Der Wechsel in eine neue *Mediengeneration* verläuft selten ohne Brüche oder Kritik. So führt Frederking in seinem Aufsatz zum Symmedialen Literaturunterricht Janzin und Günther an, die an anderer Stelle die Kritik an der Entwicklung von der Kunst des Buchschreibens hin zum Buchdruck treffend beschreiben:

Insbesondere der Adel betrachtete den neuen Zug der Zeit mit Geringschätzung, wenn nicht mit Abscheu. Gegenüber der Handschreibekunst der »codices manuscripti« war der auf kontinuierlichen Absatz berechnete Buchdruck mit seinem »codices impressi« ein vulgäres, Massenware lieferndes Unternehmen. Janzin & Güntner (2007, S. 119)

Ähnliche Vorurteile gegenüber den Neuen Medien finden sich auch bei vielen Lehrern und Lehrerinnen. So wurde damals der Wechsel von vielfältigen Verbindungen zwischen Grafiken und Schrift, wie es bei den handschriftlichen Büchern üblich war, hin zum monomedialen Buch ohne Zeichnungen kritisiert. Heute findet diese Entwicklung entgegengesetzt statt; vom Buch hin zu einem multimedialen Medium (vgl. Frederking 2010, S. 517).

Die Nutzung von Computern im Unterricht ist zwar mittlerweile verbreitet, dennoch verwenden nur 41% der Schüler diesen mehr als einmal pro Woche in der Schule. Betrachtet man dazu noch den Verwendungszweck, so zeigt sich, dass der PC vornehmlich zur Recherche oder für Präsentationen genutzt wird (vgl. Bitkom 2010). Diese Gewichtung setzt sich fort, wenngleich der Einsatz von Computern im Unterricht zunimmt. Ca. 63% der Lehrer verwenden den Computer im Unterricht für Präsentationen oder Filme, 57% zum Recherchieren im Internet (vgl. Telekom-Stiftung 2013). Ein produktiver Einsatz im Deutschunterricht findet somit kaum

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

statt. Die Schule vergibt somit viel Potenzial, das die Jugendlichen durch ihren alltäglichen privaten Gebrauch des Mediums mitbringen.

Frederking beschreibt dies auf der ersten Seite seines Sammelbandes pointiert:

Neue Medien im Deutschunterricht – das ist die Geschichte einer bislang noch nicht wirklich bzw. umfassend eingelösten didaktischen Option. Der Deutschunterricht der Gegenwart ist weit davon entfernt, die Potentiale der neuen Medien auch nur annähernd in fachspezifischer Perspektive ausgeschöpft zu haben. Frederking et al. (2008, S. 7)

Wie sich in der JIM-Studie zeigt (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2013, S. 13), ist das Buch nicht mehr das wichtigste Medium und wird auf dem fünften Platz gelistet (wenngleich Bücher immer noch regelmäßig konsumiert werden). Aus diesem Grund muss für das literarische Erlebnis der Jugendlichen der Unterricht weiter geöffnet und die Medien, die sie auch in ihrer Freizeit nutzen, integriert werden (vgl. Frederking 2010, S. 521–522). Hierzu zählen vor allem auch sprachdidaktische Aspekte. Gerade der Bereich des Schreibens wird von den Jugendlichen über die Neuen Medien in ihrer Freizeit praktiziert, wobei sie neue Kompetenzen und Fähigkeiten erlangt haben. Der kreative bzw. produktive Einsatz dieser kann für den Deutschunterricht eine große Bereicherung sein.

Die Aspekte der Höflichkeit und Konfliktdämpfung finden im folgenden Kapitel eine geringere Beachtung als im analytischen Teil, da der Bereich der Online-Kommunikationskompetenz ausgiebiger behandelt werden soll.

Das in diesem Kapitel entwickelte Modell soll in Anlehnung an Holly (1992, S. 15–16) als holistisch betrachtet werden, da verschiedene Ansätze (Schreib- und Gesprächsdidaktik) miteinander verwoben werden. Dies ist insbesondere für die Online-Kommunikation bedeutend, da sich hier Elemente aus beiden Bereichen begegnen und gegenseitig beeinflussen.

Das Modell ist als Ausblick zu sehen, das eine erste Überlegung zur Erschließung dieses neuen Gebietes darstellt. Eine ausführliche Diskussion und empirische Überprüfung kann hier nicht geleistet werden, weshalb weitere Arbeiten diese Aufgabe übernehmen sollen. Die folgenden Kapitel stellen dabei eine Annäherung vonseiten der Gesprächsdidaktik sowie der Schreibdidaktik (und der Mediendidaktik) dar. Die relevanten Bereiche werden anschließend in einem Modell für die Online-Kommunikationskompetenz vereint.



### 7.1 Exkurs: Neue Medien vs. Symmedien

Die Symmedialität versucht eine Verbindung zwischen den traditionellen Medien (beispielsweise Bücher) und den Neuen Medien herzustellen und somit einen zeitgemäßen Deutschunterricht zu ermöglichen. Geht man hingegen von einem medien-integrativen Begriff aus, so würde dies das Buch als ‚Nicht-Medium‘ deklarieren, da es in den bisherigen Unterricht integriert wurde und somit nicht als neues Medium gilt (vgl. Frederking 2010, S. 523–524). Medienintegrativ bezieht sich nämlich stets nur auf ‚Neue Medien‘.

Filme, Computer und Internet sind als Symmedien zu verstehen. Dies bedeutet, es liegt eine „technisch erzeugte Verschmelz[ung] von medialen Formen“ Frederking (2010, S. 522) vor.

Dies lässt sich, führt man die Argumentation fort, auch auf soziale Netzwerke anwenden. In diesen haben die Nutzer die Möglichkeit, verschiedene Medien (Videos, Fotos, Texte) gleichzeitig zu nutzen und miteinander zu verschmelzen. Ferner bieten die SNS die Möglichkeit zur Interaktion zwischen den Anwendern, wie es beispielsweise beim Film nicht möglich ist. Die Symmedialität wird somit um die Interaktivität erweitert. Nutzer sind nun nicht mehr nur Rezipienten, sondern auch Produzenten bzw. Interagierende. Die Jugendlichen können sich direkt über das Erlebte (Filme, Bilder) austauschen und ihre Meinung vertreten. Dies bietet dem Deutschunterricht viele Chancen, sich weiterzuentwickeln und auf die veränderten Voraussetzungen der Schüler einzugehen.

Für den Bereich der Online-Kommunikation ist diese Differenzierung (momentan) noch unerheblich, da sie eindeutig den Neuen Medien zuzuordnen ist. Es ist jedoch nur eine Frage der Zeit, bis ‚Neuere Medien‘ auftauchen, welche die ‚Alten Medien‘ verdrängen. So kann man eher von Internet-Medien sprechen und diese weiter in visuelle/auditive/pictorale/textuelle Internetmedien (mit den jeweiligen Kombinationsmöglichkeiten) ausdifferenzieren. Eventuell kommen in den kommenden Jahren noch die Gruppen olfaktorische oder taktile Internetmedien hinzu. Ob Bücher durch die Neuen Medien nicht mehr als Medien angesehen werden, ist fraglich. Vielmehr können sie momentan als die ‚Alten Medien‘ betrachtet werden, ohne eine negative Konnotation damit auslösen zu wollen.

Anknüpfend an McLuhan zentrale Aussage: „All media are extensions of some human faculty – psychic or physical.“ McLuhan & Fiore (2001, S. 26) ist zu diskutieren, was

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

als Medium gesehen wird. Ist der Computer, das Internet, das SchülerVZ oder die Pinnwand das Medium? Nach McLuhan umfasst dies alles, was eine Erweiterung des Körpers (und seiner kommunikativen Möglichkeiten) bietet. ICQ oder der Nachrichtendienst können somit als Kommunikationsmedien bezeichnet werden.

Meist werden jedoch nur das Internet und der Computer als Medium beschrieben. Zudem ist natürlich fraglich, wie neu das Internet und der Computer noch sind, um als Neue Medien bezeichnet zu werden (vgl. Krommer 2010, S. 245).

Das folgende Kapitel stellt ausgewählte Kompetenzmodelle dar und vereint sie abschließend zu einem gemeinsamen Modell für die Online-Kommunikationskompetenz.

### 7.2 Online-Kommunikationskompetenz

Die Online-Kommunikationskompetenz ist in Anlehnung an Becker-Mrotzek (2012, S. 66) die Fähigkeit, situative Anforderungen einer Online-Interaktion zu bewältigen. Jugendliche begegnen im Internet verschiedenen Situationen, die sie adäquat lösen müssen. Diese können von Konflikten über Beziehungsgestaltung bis hin zu Online-Assessment-Centern reichen und damit eine ebenso große Bandbreite wie die mündliche Kommunikation aufweisen. Die Kompetenzen, die die Jugendlichen im Mündlichen bereits erlangt haben, lassen sich zwar stellenweise in die Online-Kommunikation übertragen, jedoch gibt es Spezifika, die gesondert mit den Schülern trainiert werden müssen.

*Online* ist in dieser Arbeit als Gegenstandsbereich definiert, der vornehmlich digitale schriftbasierte Kommunikation umfasst. Dies kann sich auf Mobilgeräte sowie stationäre Computer beziehen. Zentral ist jedoch die digitale Übermittlung. Weiter ist die Form bzw. die Intention der Kommunikation ausschlaggebend. Das Schreiben eines Homepageartikel ist nicht (primärer) Bestandteil der Online-Kommunikationskompetenz, da es sich hier um gezielt zerdehnte Kommunikation (und somit der ‚klassischen‘ Schriftkommunikation ähnlich) handelt. Zentral ist die Intention des Schreibenden. Möchte er eine zeitnahe, nicht zur Überdauerung bestimmte Interaktion auslösen, so ist die Online-Kommunikationskompetenz anwendbar. Die nicht-überdauernde Intention ist dabei von großer Bedeutung, da hier andere Kompetenzen greifen. Schreibt man einen Homepagebeitrag oder ein Buch, dann sind beide dazu bestimmt, auch nach mehreren Monaten oder Jahren

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

noch gelesen zu werden. Eine E-Mail, die ebenso ‚aufwendig‘ verfasst sein kann, ist dies jedoch nicht. Ihr Zweck ist ein anderer, meist zum direkten Auslösen von weiteren Handlungen bei einer oder mehreren Personen. Schreibt man ein Kochrezept als Homepage-Beitrag, so soll dieses auch in mehreren Jahren noch im Internet gefunden und verwendet werden. Ein Rezept per E-Mail ist meist anlassgebunden und für die jeweilige Situation bestimmt. Der kommunikative Zweck ist somit situativ temporär und nicht universal überdauernd.

Im Modell dieser Arbeit ist nicht die digitale mündliche Kommunikation (bspw. Videokonferenzen) vorgesehen. Diese lassen sich wiederum besser mit den klassischen gesprächsanalytischen Modellen beschreiben; wenngleich sich hier interessante Verbindungen zwischen mündlicher Kommunikation und paralleler Kommunikation über den Chat, beispielsweise bei Skype, ergeben.

Neben dem temporalen Aspekt (der durch das Medium bedingt ist) ist ebenso die Kommunikationsform selbst Träger von Information. Krommer (2010, S. 241–242) verdeutlicht dies am Beispiel einer SMS als Übermittler des Endes einer Beziehung. Im Vergleich zu einem Brief mit derselben Funktion wird dies als weniger persönlich betrachtet, obwohl der Inhalt derselbe sein kann. Dies verdeutlicht, dass die Auswahl der Kommunikationsmedien der Nachricht selbst einen weiteren Aspekt hinzufügen kann.

Zusammenfassend sind die Übermittelungsart und der Zweck bzw. die Kommunikationsintention relevant für die Beschreibung mithilfe der Online-Kommunikationskompetenz.

Dennoch lassen sich die Kompetenzen auch auf die zerdehnte Online-Kommunikation ausweiten, wenngleich viele Aspekte aufgrund der fehlenden Interaktivität nicht anwendbar sind. Für diese Bereiche müsste das Modell in einer weiteren Arbeit modifiziert werden. Näher betrachtet werden in diesem Kapitel nur die interaktiven Kommunikationsformen.

Bevor die Elemente der Online-Kommunikationskompetenz eingehender erläutert werden, erfolgt eine grundlegende Begriffsbestimmung.

### 7.2.1 (Gesprächs-)Kompetenzbegriff

An dieser Stelle erfolgt ein Rückgriff auf die Gesprächskompetenz, da diese in Bezug auf die kommunikative Interaktion die passendsten Dimensionen erarbeitet

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

hat. Es soll jedoch nochmals verdeutlicht werden, dass in der Online-Kommunikation keine Gespräche stattfinden, Gespräche finden nur im Offline-bereich statt. Bevor auf die Gesprächskompetenz näher eingegangen wird, erfolgt eine Betrachtung des Kompetenzbegriffs.

Der Kompetenzbegriff trat in den 70er Jahren während der linguistischen Wende auf (vgl. Sutter & Charlton 2002, S. 130) und ist insbesondere durch Chomsky und seine Transformationsgrammatik (vgl. Chomsky 1970) geprägt. Hier liegt die Annahme einer angeborenen und somit auf phylogenetische Entwicklung zurückgehende Disposition zugrunde. Kompetenzen werden nicht erlernt, sondern sie entwickeln sich in einem universellen (vorbestimmten) Prozess (vgl. Deppermann 2004, S. 16). Dieser Kompetenzbegriff ist zwar der geschichtlich ältere, jedoch für die Beobachtungen und Ziele des Deutschunterrichts weniger geeignet, da er nicht auf die Voraussetzung sowie die Ausgestaltung der Kompetenzentwicklung fokussiert.

Eine Gegenposition hierzu nimmt Hymes ein, der Kompetenz folgendermaßen beschreibt:

Competence is dependent upon both (tacit) knowledge and (ability for) use.  
Hymes (1972, S. 282)

Kompetenz besteht für ihn aus ‚tactic knowledge‘, was das Erfahrungswissen beschreibt, also das Wissen, das schwer vermittelbar ist und im Laufe des Lebens durch verschiedene Erlebnisse erworben wird. Unter ‚ability for use‘ ist die jeweilige (auch mentale) Möglichkeit verstanden, dieses Wissen einzusetzen. Hymes rückt damit vom universellen Kompetenzbegriff Chomskys ab.

Ossner konkretisiert dies, indem er in seinem Kompetenzmodell für den Deutschunterricht feststellt: „In der Schule gehört zum Können wesentlich Wissen und Bewusstsein“ Ossner (2006, S. 10). Oftmals wird jedoch postuliert, Wissen zeige sich implizit im Können und müsse daher nicht besonders erwähnt werden, jedoch wirkt das Wissen in allen Dimensionen und darf daher nicht vernachlässigt werden (vgl. Ossner 2010, S. 140–144).

Wissen ist für Ossner eine messbare Dimension. Als Grundlage hierzu adaptiert er das Modell von Mandl et al. (1986, S. 145–146), um Wissen, Können und Bewusstheit (und somit Kompetenzen) als „erweiterten Wissensbegriff“ zu fassen. Zu nennen sind dabei 4 verschiedene Wissensbereiche:

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

*Deklaratives Wissen:* Wissen über Sachverhalte, die einfach (Wasser gefriert bei ca. 0°C) oder komplex (ökologische Beziehungen) sein können (vgl. Mandl et al. 1986, S. 145).

*Problemlösungswissen:* Dieses ist notwendig, wenn Wissen nicht vorhanden ist, um Situationen zu meistern (vgl. Mandl et al. 1986, S. 146).

*Prozedurales Wissen:* Es beschreibt das Erlernen von Routinen, die mit zunehmendem Wissenserwerb weniger bewusstseinspflichtig werden (vgl. Mandl et al. 1986, S. 145).

*Metakognitives Wissen:* Es hilft, die eigenen Lernstrategien oder Fertigkeiten zu kontrollieren, reflektieren und dadurch zu überarbeiten (vgl. Mandl et al. 1986, S. 146).

Diese Bereiche zeigen sich auch im Kompetenzbegriff von Weinert, den Ossner als zentral in der Kompetenzforschung betrachtet (vgl. Ossner 2010, S. 138) und auch für diese Arbeit als Grundlage zu sehen ist:

Unter Kompetenzen [versteht man] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten [sic] um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Weinert (2001, S. 27–28)

Kompetenzen zeigen sich somit in verschiedenen Bereichen. Der Aspekt der Bereitschaft spielt jedoch in den meisten Modellen keine gesonderte Rolle, da dies schwer zu messen ist. Bereitschaft zeigt sich mehr im Umkehrschluss. Ist ein Jugendlicher nicht bereit, eine gewisse Aufgabe zu lösen, ist diese Kompetenz nicht messbar bzw. wird sie als nicht vorhanden bewertet (obwohl der Schüler die Fähigkeit zur Problemlösung besitzt). Da dies kaum messbare intrapersonelle Ursachen hat, wird auf diesen Aspekt im Modell nicht weiter eingegangen.

Ossner spricht gesondert den Aspekt der Modalität des Lernens an, den er für wichtig in Kompetenzmodellen hält. Dieser beschreibt die Art der Aneignung (vgl. Ossner 2010, S. 140–141). Diese Dimension hat jedoch keinen gesonderten Platz mehr im später dargestellten Modell. Vielmehr sollte die Art des Lernens stets vom Lehrer auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler angepasst werden. Eine Pauschalisierung ist daher schwierig in einem Modell vorzunehmen.

Der folgende Abschnitt stellt dar, wie die Kompetenz im Bereich der Gesprächsforschung konkretisiert wird.

### **Gesprächskompetenz und Gesprächsforschung**

Die Verbindung von Gesprächskompetenz und Gesprächsforschung versucht Deppermann kritisch aufzuzeigen, indem er vier Felder nennt, die mit den Paradigmen der Gesprächsforschung schwierig zu vereinen sind:

1. *Die Zentrierung der Gesprächsforschung auf den Interaktionsprozess*

Da Kompetenzen intrapersonal zu verorten sind, muss der Betrachtungsfokus weniger auf die Interaktionen gelegt werden, sondern mehr auf das Agieren der Person im Gespräch.

2. *Die performanzbezogene Ausrichtung der Gesprächsforschung*

Kompetenz zeigt sich nicht in einzelnen Situationen oder Verhaltensweisen. Da die Gesprächsanalyse jedoch meist nicht über ausgedehntes Korpusmaterial einer Person verfügt, ist es gleichzeitig schwierig, hieraus die richtigen Schlüsse zu ziehen. Beispielsweise können die situativen Bedingungen (Spontanreferat) die Sprachkompetenz (fehlerfreies Sprechen) eines Schülers stark beeinflussen, obwohl dieser normalerweise ohne Stottern vor der Klasse reden kann.

3. *Der faktizistische Ansatz der Gesprächsforschung*

Hier zeigt sich eine Divergenz zwischen der Gesprächsforschung, die betrachtet und beschreibt, wie eine Situation sprachlich gelöst wird und den Prinzipien der Gesprächskompetenz, die Handeln als kompetent oder nicht kompetent unterscheidet. Die Gesprächskompetenz definiert (normiert) somit eine ideale Lösung für eine kommunikative Aufgabe, die Gesprächsanalyse hingegen beschreibt diese eher.

4. *Das theoretische Interesse der Gesprächsforschung*

Das grundlegende Interesse der Gesprächsforschung ist ein theoretisches. Jedoch muss es, um funktional zu sein, durch Praktisches ergänzt werden. Sie versucht dabei stets, in den verschiedenen Anwendungsbereichen unterschiedliche Normen zu setzen. Was als Gesprächskompetenz zu verstehen bzw. zu vermitteln ist, ist somit stark individuell und situativ beeinflusst. (Vgl. Deppermann 2004, S. 18–21)

Die von Deppermann aufgezeigten Problemfelder müssen bei einer Kompetenzbeschreibung mit einer gesprächsanalytischen Grundlage beachtet werden. Nur so kann eine empirisch verzahnte Bewertung valide sein. Dennoch ist kritisch anzu-

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

merken, dass Kompetenzen nicht nur intrapersonal vorhanden sind. Gerade im Bereich der Gesprächsdidaktik ist es wichtig, den Schülern interaktive Kompetenzen zu vermitteln. Die Anmerkungen von Deppermann sollen an dieser Stelle als Impuls verstanden werden, Schwierigkeiten der Ableitung von Interaktionen auf Kompetenzen zu beachten. Ein Verzicht auf diese Herangehensweise ist jedoch nicht sinnvoll, da sonst der Bereich der Interaktion kaum Beachtung beim Aufstellen von Kompetenzen findet.

Im Bereich der Gesprächskompetenz gibt es bereits einige Modelle beziehungsweise Überlegungen, die versuchen, diese im Bereich des Mündlichen zu fassen. Zu nennen sind hier auszugsweise: Deppermann (2004), Hartung (2004), Grundler (2008) und Becker-Mrotzek (2012).

Tendenziell betrachten alle Autoren die Gesprächskompetenz aus einer pragmatisch/funktionalen Sichtweise. Dabei stellt sich die Frage, welchen Teilbereich ein kompetenter Sprecher aufweisen muss, um eine Gesprächssituation erfolgreich meistern zu können. Becker-Mrotzek (2012, S. 74–79) unterscheidet insbesondere zwischen prozeduralem Wissen (automatisiert/schwer explizierbar) und explizitem Wissen (erklär-/lernbar), die sich jeweils in weitere Bereiche untergliedern. Diese Einteilung in ein Baumdiagramm erschwert natürlich oftmals eine Zuordnung, da die Übergänge zwischen beiden Bereichen fließend sein können. Grundler (2008, S. 54–57) hingegen kombiniert die Modelle von Coseriu und Bühler in einer Matrix mit zwölf Teilkomponenten. Diese bestehen in der Vertikalen aus den drei Strukturebenen sprachlichen Wissens (elokutionell, idiomatisch und expressiv)<sup>18</sup> und in der Horizontalen aus Ausdruck, Appell, Aushandlung von Sachverhalten und Gesprächsprozessierung. Dies erlaubt eine weitaus präzisere Zuordnung, da beispielsweise idiomatisches Wissen genauer in den einzelnen Teilbereichen eines Gesprächs beschrieben werden kann. Eine Andeutung auf eine Verknüpfung mit dem Bühlerschen Modell lässt sich auch bei Coseriu finden, der schreibt, dass „diesen drei Ebenen der Sprache und des sprachlichen Wissens auch drei Schichten des sprachlichen Inhalts entsprechen, die bei jedem Sprechakt festgestellt werden können, nämlich die *Bezeichnung*, die *Bedeutung* und der *Sinn*“ Coserius (2000, S. 91).

---

18 Coserius (2000, S. 89) führt neben der Ebene des Wissens noch die Ebene der Tätigkeit und des Produkts an, sodass es neun verschiedene „Fächer“ für Sprachverwendung gibt, die für die Sprecher relevant sind. Vgl. hierzu auch Grundler (2008, S. 51–52).

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

Beide Modelle, sowohl das von Becker-Mrotzek als auch das von Grundler, erfassen grundlegende sprachliche Fähigkeiten, die jedoch entweder schwer explizierbar oder für das prinzipielle Verständnis von Sätzen bedeutend sind. Diese Bereiche sind, jedoch für die Schule kaum relevant, da sie bereits vor der Grundschule erworben werden. Diese Modelle eignen sich insbesondere für eine theoretische Beschreibung. Jedoch soll in dieser Arbeit ein anwendungsorientiertes Modell verwendet werden, wie es Spiegel erarbeitet hat.

Spiegel (2009) führt in ihrem Modell Erkenntnisse aus der Gesprächsanalyse mit der Gesprächsdidaktik zusammen und bezeichnet die verschiedenen Bereiche, die in einem Gespräch bedeutsam sind, als Management-Ebenen. Dieses Modell hebt insbesondere die gemeinsamen Aufgaben von Sender und Empfänger hervor. Daher ist es besser für eine interaktive Beschreibung der Gesprächskompetenz von Schülern geeignet.

Die folgenden Managementebenen sind die Grundlage von Spiegels Modell:

### *Handlungsmanagement*

Komplexere Handlungen (beispielsweise ein Prüfungsgespräch) bestehen aus mehreren Teilhandlungen. Diese Teilhandlungen sind beispielsweise Begrüßen, Klären der Prüfungsmodalitäten, Beantworten von Fragen... Es ist somit für die Beteiligten von Bedeutung, die einzelnen Teilschritte zu beherrschen und diese auch in einer sinnvollen Reihenfolge bzw. Paarung durchzuführen.

### *Themenmanagement*

Hierbei stellt sich die Frage, wie bzw. wie viele Themen in einem Gespräch verhandelt werden. Sind die Beteiligten dabei nur an ihrem eigenen Thema interessiert oder versuchen sie gemeinsam ein Thema vertieft zu bearbeiten? Zentral ist somit die Inhaltsebene eines Gesprächs.

### *Gesprächsmanagement*

Die Organisation des Gesprächs steht hier an vorderster Stelle. Sprich wie strukturieren die Beteiligten die Interaktion und wie verteilen sie beispielsweise das Rederecht oder nehmen sie die Botschaft des anderen korrekt oder nur durch Vermutungen wahr.

### *Beziehungsmanagement*

Zentral ist hier, wie die Beteiligten miteinander (höflich) umgehen. Wie gestalten sie im Gespräch ihre Beziehung zueinander? Interagieren Sie freundlich oder sind sie



## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

eher resolut und unnahbar? Einfluss hierauf nehmen natürlich die (jeweiligen) vorherigen Erfahrungen der Interaktanten.

### *Modalitätsmanagement*

Dieser Bereich betrifft den ‚Ton‘ des Gesagten. Drücken die Teilnehmer ihre Wünsche und Forderungen forsch oder in einer freundlichen Modalität aus?

### *Sprachmanagement*

Innerhalb des Sprachmanagements können die Teilnehmer entscheiden, welche Art von Sprachstil sie wählen. Dies kann einerseits auf semantischer Ebene, andererseits auch auf stilistischen Ebene erfolgen. Drückt sich beispielsweise ein Arzt eher fachwissenschaftlich aus oder passt er seine Sprache dem Gegenüber an, damit dieser ihm besser folgen kann?

### *Störungsmanagement*

Störungen können eine starke Relevanz innerhalb eines Gesprächs aufweisen. Daher ist es für die Beteiligten wichtig, mit diesen konstruktiv umzugehen und eine weitere Eskalation der Situation zu vermeiden (vgl. Spiegel 2009, S. 10–12).

Spiegel wählt mit ihrem Modell eine stärker anwendungsorientiert-pragmatische Herangehensweise. Hier steht die faktische Realisierung der Beteiligten im Vordergrund und wie diese ausgeglichen bzw. trainiert werden kann.

Eine Zusammenfassung der wichtigsten Modelle bietet Krelle, indem er fünf zentrale Aspekte nennt, die meist alle Modelle berücksichtigen:

- „Themenmanagement
- Gesprächs-/Handlungsmanagement
- Sprachmanagement
- Identitäts-/Beziehungsmanagement
- Management von Non- und Parasprachlichem“ Krelle (2011, S. 19)

Diese Einteilung wird im hier erläuterten Modell der Online-Gesprächskompetenz verwendet, jedoch mit Hinzufügung einiger Aspekte aus dem Modell von Spiegel und mit Erkenntnissen aus dem Korpus erweitert. Zentral ist dabei die Adaption von mündlicher zur (unmittelbaren) schriftlichen Kommunikation.

Innerhalb des Modells sollen die verschiedenen Managementebenen, die für die Jugendlichen relevant sind, dargestellt werden und mit den Besonderheiten der Online-Kommunikation (Textebene) konkretisiert werden.

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

Diese kommunikativen Kompetenzen müssen jedoch aufgrund des Mediums schriftsprachlich transportiert werden. Da die Gesprächsdidaktik hierzu keine Überlegungen anstellt, wird ein Rückgriff auf die Schreibdidaktik vorgenommen und im nächsten Kapitel näher erläutert.

### 7.2.2 Schreibkompetenz

An dieser Stelle soll nicht von Textkompetenz, sondern von Schreibkompetenz gesprochen werden, da in der Online-Kommunikation stärker der situative schriftliche Austausch und nicht überdauernde Texte im Vordergrund stehen. Dennoch sind Texte als die vorherrschende Realisierungsform von Kommunikation im Internet die relevante und sichtbare Größe.

Schreiben ist allgemein als „Prozess des schriftlichen Fixierens von Äußerungen“ Dürscheid (2006a, S. 19) zu sehen. Diese weite Definition ist hilfreich, da Schreiben nicht immer auf längere Texte beschränkt bzw. an spezifische Funktionen gebunden ist. Der Begriff *Äußerungen* wird ebenso weit gefasst. Auch ein Emoticon ist eine Äußerung, da es in einer kommunikativen Absicht geschrieben wird und somit Ausdruck der sich äuernden Person ist.

Die Definition der Schreibkompetenz soll hier am Beispiel von Martin Fix erfolgen, da seine Definition weit ist und somit auch ‚interaktive Texte‘ erfasst werden können.

Schreibkompetenz wird hier verstanden als die Fähigkeit, a) pragmatisches Wissen, b) inhaltliches (Welt- und bereichsspezifisches) Wissen, c) Textstrukturwissen und d) Sprachwissen in einem Schreibprozess so anzuwenden, dass das Produkt den Anforderungen einer (selbst- oder fremdbestimmten) Schreibfunktion (z. B. Anleiten, Erklären, Unterhalten...) gerecht wird. Fix (2008, S. 33)

Fix hebt hier insbesondere die Angemessenheit des Textes heraus, wodurch sich die Qualität des Schreibens über die Funktionalität des Textes bzw. der Nachricht bestimmten lässt (vgl. Dürscheid et al. 2010, S. 18). Somit ist diese Definition auf die Online-Kommunikation übertragbar, in der oftmals weniger die Form bzw. Textsorte, sondern vielmehr das Erreichen des kommunikativen Ziels das entscheidende Qualitätskriterium ist.

Da der von Fix erwähnte Schreibprozess oftmals schwer zu beobachten ist und vielmehr die Produkte vorhanden und somit analysierbar sind, muss die Schreibkompetenz verstärkt praxisbezogen ausgerichtet werden. Sie lässt sich nämlich auch

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

über das Produkt selbst definieren, wobei hier zu beachten ist, dass die Bewertung stets aus Sicht der Teilnehmer zu erfolgen hat und nicht durch ein Standardraster eingeengt ist. An dieser Stelle soll nochmals festgestellt werden, dass in der Online-Kommunikation insbesondere die prozesshafte Interaktion und weniger ein statisches Muster von Text im Vordergrund steht, wenngleich eine Kompetenzbestimmung meist nur über das fertige Produkt erfolgen kann.

Dürscheid et al. (2010, S. 65–78) beschreiben vier Dimensionen, die zentral für das Klassifizieren von Texten sind. Diese beziehen sich auf produktspezifische Faktoren (bspw.: *Kommunikationsformen*), aber auch auf interaktivere Faktoren (bspw.: *Situation*). Diese werden in dieser Arbeit durch eine fünfte, übergreifende Dimension (*Stil*) ergänzt.

### 1. *Situation*

Die Situation lässt sich weiter in die Kommunikationssituation und die Produktionssituation unterteilen, die beide zentral für eine Bestimmung des Textes sind (vgl. Dürscheid et al. 2010, S. 65).

*Kommunikationssituation:* Situationen im Alltag haben meist spezifische Anforderungen bzw. Variationsmöglichkeiten für die Teilnehmer in Hinblick ihrer sprachlichen Bewältigung (vgl. Brinker 2005, S. 148). Ein Gespräch unter Freunden kann beispielsweise unverbunden, lustig oder sarkastisch sein. Auch sind gruppeninterne Handlungs- und Beziehungsmuster anzuwenden. Ein Prüfungsgespräch hat jedoch eher einen formalen Charakter. Antworten müssen hier konkret sein, und die Hierarchie zwischen den Personen ist nicht mehr ausgeglichen. Dieser Unterschied zeigt sich auch in der E-Mail an einen Freund oder an einen Vorgesetzten. Die Situation ist hierbei ausschlaggebend für den Stil der Nachricht und weniger die Kommunikationsform selbst (wobei natürlich auch hier Spezifika zu beachten sind).

Einen starken Einfluss auf die Kommunikationssituation hat jedoch auch die Kommunikationsform. Beispielsweise unterscheidet sich ein Face-to-Face-Gespräch deutlich von einer Rundfunkübertragung (vgl. Brinker 2005, S. 147).

*Produktionssituation:* Die Produktionssituation ist ebenso relevant für die Einteilung von Texten. Die Schule verfolgt beispielsweise andere Zwecke als der private Bereich, wodurch Texte eine andere Ausrichtung haben und

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

damit anderen Normen unterliegen (vgl. Brinker 2005, S. 148–149). Hier stellt sich insbesondere die Frage, an wen der Brief gerichtet ist und wie er verfasst wird. Beispielsweise wird der Brief vom Chef diktiert, von der Schreibkraft geschrieben und ohne spezifischen Absender versendet (vgl. Ermert 1979, S. 57–58).

### 2. *Kommunikationsform*

„Kommunikationsformen sind allein durch situative und mediale Merkmale bestimmt“ Dürscheid et al. (2010, S. 71). Eine E-Mail kann somit – wie bereits erwähnt – verschiedene Empfänger und damit verschiedene Funktionen, Zwecke bzw. Formen aufweisen. Relevant für eine Klassifizierung ist dabei die Dialogizität (an wie viele Personen ist der Text gerichtet) und die Synchronizität (wie schnell kann eine Reaktion auf eine Nachricht erfolgen) (vgl. Dürscheid et al. 2010, S. 71). So lassen sich die verschiedenen Kommunikationsformen (Nachrichtendienst, Plauderkasten, Pinnwand) leicht kategorisieren.

### 3. *Textcharakterisierung*

Diese Klassifizierungsmöglichkeit findet häufig für die Einteilung von Texten nach Textsorten (Rezepte, Zeitungsartikel...) Anwendung. Ihre Merkmale sind aufgrund von historisch-gesellschaftlichen Entwicklungen entstanden (vgl. Brinker 2005, S. 144). Die Vielfalt von IM- oder Chat-Texten ist jedoch bedeutend größer, da beispielsweise strukturelle/inhaltliche Merkmale stark differieren können. Ein Chat mit Freunden kann sich beispielsweise stilistisch von Person zu Person unterscheiden, was durch unterschiedliche gemeinsame Kontexterfahrungen oder ‚Schreibvorlieben‘ des anderen bedingt ist. Die oben genannte Kommunikationssituation hat hierauf starken Einfluss. Es ist daher bedeutend, die Kommunikationssituation richtig einschätzen zu können und darauf aufbauend den Text zu gestalten bzw. zu rezipieren.

Daran anknüpfend soll nach Sandig die Definition verwendet werden, „daß gebrauchssprachliche Textsorten sozial genormte komplexe Handlungsschemas sind, die den Sprechern einer Sprache zur Verfügung stehen“ Sandig (1972, S. 113). Diese Handlungsschemata helfen den Beteiligten, aufgrund von gemeinsamen Festlegungen, miteinander zu kommunizieren.

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

Diese Schemata sollen jedoch nicht als starrer Käfig für Kommunikation, sondern vielmehr als tragendes Gerüst gesehen werden. Die Kommunizierenden können sich an den Strukturen orientieren und befolgen beispielsweise Regeln: sich abmelden, wenn man den Chat für längere Zeit verlässt oder Elemente nutzen, die eine festgelegte Bedeutung haben bzw. eine bestimmte Deutung hervorrufen – bspw. Emoticons.

### 4. *Textrealisierung*

Sie stellt die konkrete Realisierungsebene des Textes dar. Orthografie, Typografie, der Einsatz von Emoticons, allgemein die Mittel, die den spezifischen Text zum Text machen (vgl. Dürscheid et al. 2010, S. 75).

*Typografie:* Bilder oder besondere Typografien waren bereits vor dem Buchdruck relevante Gestaltungs- und Inhaltsträger. Erst durch den Buchdruck fand hier eine Verallgemeinerung statt, die durch die vielfältigen Einbindungsmöglichkeiten von nicht-textuellen sowie typografischen Elementen möglich ist (vgl. Frederking 2010, S. 516).

Die Typografie erhält wieder zunehmend Gewicht (in Forschung und Anwendung), da die Kommunikation im Internet ohne Einbeziehung dieser Elemente nicht ausreichend zu beschreiben ist (vgl. (Spitzmüller 2012, S. 211–212).

*Orthografie:* Diese Kategorie ist meist nur für bestimmte Kommunikationssituationen von Bedeutung. In Freizeitchats erfolgt oft keine Sanktion von Fehlschreibungen, bei einer Bewerbungs-E-Mail jedoch schon. Ist die orthografische Leistung eines Jugendlichen jedoch so defizitär, dass sein Gegenüber ihm schwer folgen kann, ist dies auch für den privaten Bereich relevant.

*Morphosyntax:* Hier gilt es, die Struktur von Sätzen bzw. Nachrichten, korrekt zu beschreiben. Einfluss auf die Morphosyntax hat insbesondere die Produktions- und Kommunikationssituation (vgl. Dürscheid et al. 2010, S. 77).

*Lexik:* Relevant ist in diesem Bereich die Verwendung von passenden Wörtern oder Phraseologismen, die der Kommunikationssituation entsprechen müssen (vgl. Dürscheid et al. 2010, S. 77).

### 5. *Stil:* Stil ist bei der Beschreibung von Texten eine besonders relevante Kategorie. Es gibt Wechselwirkungen von Stil auf die Situation und vice

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

versa, die die Kommunikation beeinflussen können. Zudem können Stile (kulturell) erwartbar oder individuell sein (vgl. Sandig 2006, S. 19). Stil ist somit eine vielschichtige Möglichkeit, um Kommunikation(stexte) beschreiben zu können.

Für die Interpretierenden (Adressaten, sonstige Rezipienten) ist es wichtig, dass sie das Wissen haben, um typisierte Stile zu erkennen und – in Relation dazu – auch individuelle Stile. Zentral erscheint mir insbesondere, dass sie erstens die Situation anhand eines sozialen und/oder individuellen Modells interpretieren, und zweitens das, was in dieser so interpretierten Situation geschieht, anhand eines Textmusters interpretieren und die Thematik anhand ihrer Wissensmuster (Frames, ihres Schema-Wissens) einordnen. Sandig (2006, S. 87)

Diese zentrale Aussage ist bedeutend für eine didaktische Bestimmung. Um erfolgreich kommunizieren zu können, muss ein Verständnis von Stilen vorherrschen. Dies können gesellschaftlich gewachsene (Bewerbungs-E-Mail) oder auch individuelle Stile (IM-Nachricht an einen Freund) sein. Beides sollte jedoch richtig erkannt und angewendet werden. Diese Stile müssen dann anhand eines Modells, des passenden Textmusters sowie ihrer Lebenserfahrung eingeordnet und gebraucht werden. Nicht nur Adressaten benötigen diese Kenntnisse, sondern auch die Sender der Nachricht, damit eine Kommunikation erfolgreich stattfinden kann. Der Stil selbst zeigt sich über die erwähnten Klassifizierungsmöglichkeiten: Situation, Kommunikationsform, Textcharakterisierung sowie Textrealisierung. Anhand dieser Bereiche können Sender und Empfänger feststellen, wie die Kommunikation zu gestalten ist bzw. welche Art von Kommunikation vom Gegenüber intendiert ist. Stil ist daher nicht als Überkategorie zu sehen, sondern ebenso Teil der anderen Dimensionen. Stil macht sich nämlich insbesondere durch die Wechselwirkungen der verschiedenen Dimensionen bemerkbar und kann so beispielsweise die Textrealisierung bestimmen bzw. von ihr bestimmt werden.

Doch auch die Medienkompetenz ist ein relevanter Faktor für die Online-Kommunikation, weshalb sie als Einschub kurz charakterisiert wird.

### **7.2.3 Einschub: Medienkompetenz**

Der Begriff der Medienkompetenz, der ausschlaggebend von Baacke (1997) geprägt wurde<sup>19</sup>, soll an dieser Stelle nur kurz verortet werden, da es bereits ganze Sammelbände (vgl. Groeben & Hurrelmann 2002) zu diesem Themengebiet gibt.

---

<sup>19</sup> Nach Baacke sind dies: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung sowie Mediengestaltung (vgl. Baacke 1997, S. 98–99)

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

Vielmehr soll eine Einordnung der Online-Kommunikationskompetenz innerhalb dieser Begrifflichkeiten erfolgen. Als Ausgangspunkt stehen die sieben Dimensionen der Medienkompetenz nach Groeben, die auf Baackes Einordnung aufbauen:

1. *Medienwissen/Medialitätsbewusstsein*: Den Nutzern muss klar sein, dass sie sich in einer konstruierten Sphäre bewegen.
2. *Medienspezifische Rezeptionsmuster*: Hier gilt es, die Fähigkeit zu besitzen, die Medien aufgrund ihrer Spezifika zu rezipieren bzw. kognitiv zu verarbeiten.
3. *Medienbezogene Genussfähigkeit*: Nicht nur analytische Dimensionen sind von Bedeutung, sondern auch der Genuss von Medien sollte den Beteiligten möglich sein.
4. *Medienbezogene Kritikfähigkeit*: Ziel ist es, Medien(inhalten) nicht unreflektiert gegenüberzutreten. Man sollte sich bewusst machen, was die Ziele der ‚Medien-Macher‘ sind und wie diese Ziele einen betreffen.
5. *Selektion/Kombination von Mediennutzung*: Es gilt, die Medien aufgrund der persönlichen Bedürfnislage auszuwählen und ggf. so miteinander für die eigenen Zwecke zu kombinieren bzw. abzuwechseln.
6. *(Produktive) Partizipationsmuster*: Der Nutzer muss fähig sein, selbst am Mediengeschehen teilzunehmen. Dies ist insbesondere durch die Online-Kommunikation möglich. Dabei müssen spezifische Regeln und Verfahren bekannt und praktisch anwendbar sein.
7. *Anschlusskommunikationen*: Ziel dieser Dimension ist es, eine Befähigung zur Diskussion und Reflexion der Mediennutzung bzw. der Medien selbst mit anderen durchzuführen. Diese Anschlusskommunikation muss dabei nicht selbst medial stattfinden. (Vgl. (Groeben 2002, S. 165–179)

Für die Online-Kommunikationskompetenz sind alle Dimensionen von Bedeutung. Jedoch gibt es einige, die in besondere Weise hervortreten. Dies sind insbesondere: *Medienspezifische Rezeptionsmuster*, *Selektion/Kombination von Mediennutzung*, *produktiven Partizipationsmuster*, *Anschlusskommunikation* sowie *Kritikfähigkeit*.

Weniger bedeutende Dimensionen sind: *Medienwissen/Medialitätsbewusstsein*, da sie für die Jugendlichen sehr basale Dimensionen darstellen, die sie frühzeitig erlernen. Zudem ist im Vergleich zur Fiktionalität bei Büchern oder Filmen die Online-Kommunikation meist an reale Interaktionssituationen gebunden.

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

*Medienbezogene Genussfähigkeit* ist für Jugendliche weniger relevant, da sie die Kommunikationsmedien zum Ziel des Austauschs verwenden. Würden Jugendliche hierbei keinen Genuss empfinden, würden sie das Medium wechseln.

Relevant sind dagegen die *Medienspezifische Rezeptionsmuster*. Wissen die Jugendlichen nicht, wie man mit einer (neuen) Kommunikationsform umgeht, sind sie von der Interaktion mit ihren Freunden ‚abgeschnitten‘. Erst ein kompetenter Umgang erlaubt es, die eigenen kommunikativen Ziele umfassend zu erreichen.

Die Dimension *Selektion/Kombination von Mediennutzung* hat eine besondere Relevanz für die Jugendlichen, da ihnen viele Kommunikationsmöglichkeiten (von Handy bis Computer von E-Mail bis Chat) zur Verfügung stehen. Dabei müssen sie gezielt wählen, was für ihre Zwecke am erfolgreichsten ist. Auch innerhalb einer Kommunikationsform können Jugendliche entscheiden, ob sie ein Bild/Video/Link oder einen Text verschicken. Gerade die Kombination dieser verschiedenen Elemente macht die Möglichkeiten der Online-Kommunikation aus.

*Produktive Partizipationsmuster* sind die Grundlage der Online-Kommunikation. In der von Groeben intendierten Ausrichtung ist dieser Punkt gesondert aufgeführt, da Medien bei ihm insbesondere Bücher/Filme/Internetseiten sind und somit eine Partizipation als besondere Dimension aufgeführt ist. Dennoch ist die Kenntnis von Partizipationsmustern Voraussetzung für eine Interaktion.

Die *Anschlusskommunikation* ist insbesondere für den schulischen Bereich relevant. Im Unterricht kann mit den Jugendlichen über Praktiken sowie den daraus resultierenden Chancen und Risiken der Online-Kommunikation diskutiert und reflektiert werden. Können die Schüler dazu angeregt werden, dies auch in ihrer Freizeit zu tun, ließen sich viele kommunikative Probleme von Schülern selbst lösen.

Die *Kritikfähigkeit* ist eine Kompetenz, die die Jugendlichen meist als weniger wichtig wahrnehmen. Die Jugendlichen müssen sich zwar prinzipiell Gedanken, beispielsweise über den Datenschutz der verwendeten Chat-Software, über die Intention der ‚Medienbetreiber‘ bzw. die Auswirkungen des Handelns, machen, jedoch tritt diese Dimension im Alltag stark zurück – außer der Betreiber ändert beispielsweise seine Datenschutzeinstellungen, was ggf. mediales Interesse hervorruft. Hierdurch würde diese Änderung auch für die Jugendlichen relevant. Dennoch ist diese Kompetenz perspektivisch wichtig, um sich mit Medien kritisch auseinanderzusetzen.



## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

Die Medienkompetenz ist ein Begriff, der oftmals bei der Thematisierung von Internet-Kommunikation auftaucht und dort auch seine Relevanz besitzt. Es zeigt sich, dass hier enge Verknüpfungspunkte in Bezug zur Online-Kommunikationskompetenz bestehen. Diese sollen jedoch an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden. Vielmehr ist die Medienkompetenz implizit im Modell verankert.

Wie die Online-Kommunikationskompetenz konkret unter Einbeziehung der Bereiche Gesprächs- und der Schreibdidaktik ausgestaltet ist, verdeutlicht das folgende Kapitel.

### 7.2.4 Zusammenführung der Online-Kommunikationskompetenz

Online-Kommunikation verläuft im Gegensatz zur mündlichen Kommunikation primär schriftlich. Daher ist festzustellen:

Während die primäre Audiovisualität aber nach impliziten Regelmäßigkeiten automatisiert und ad hoc intuitiv performiert wird, muss mit technischen Medien alles explizit aufeinander bezogen werden. Holly (2011, S. 159)

Kommunikation im Internet ist daher weniger intuitiv als mündliche Kommunikation. Während Jugendliche im Laufe ihrer Entwicklung ständig mit mündlicher Kommunikation und ihren Besonderheiten konfrontiert werden, lernen sie die schriftliche Kommunikation erst zu Beginn der Schule (aktiv) kennen. Diese späte Involviertheit bedingt einen Mangel an intuitiven Kompetenzen, der didaktisch ausgeglichen werden muss. Daher ist eine Thematisierung von Online-Kommunikationskompetenz in der Schule von großer Bedeutung, insbesondere weil die Kommunikation der Jugendlichen zunehmend textuell-multimedial stattfindet.

Bei klassischen Textsorten ist es für Jugendliche schwieriger, diese zu verfassen. Sie müssen die Texte so gestalten, dass sie von (unbekannten) Empfängern in einer (unbekannten) spezifischen Rezeptionssituationen verstanden werden können (vgl. Huneke 2010, S. 22–23). Das Schreiben von Chat-Nachrichten ist bei den Punkten Hineinversetzen in den Rezipienten und dessen Rezeptionsbedingungen einfacher als bei Offline-Texten, da hier eine direkte Rückmeldung vom Gegenüber möglich ist. Zudem ist ihnen meist der Kommunikationspartner vertraut, weshalb auf geteilte Wissensbestände einfacher zurückgegriffen werden kann. Das schriftliche Online-Kommunizieren birgt somit auch eine Erleichterung für die Jugendlichen.

Warschauer (2003) beschreibt als erster in einem Abschnitt knapp Bereiche, die für die „Computer-Mediated Communication Literacy“ von Bedeutung sind. Er nennt

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

dabei drei verschiedene Grade:

At a simple level, this includes the “netiquette” of polite online communication. At a more advanced level, it includes the pragmatics of effective argumentation and persuasion in various sorts of Internet media (e.g., e-mail, Web-based bulletin boards). At the most advanced level, CMC literacy includes knowing how to establish and manage online communications for the benefits of groups of people (e.g., community organizations running their own discussion or training sessions online). Warschauer (2003, S. 117)

Die vorgestellte Auflistung ist zwar nur eine oberflächliche Überlegung zu diesem Themengebiet, jedoch beinhaltet sie Grundlegendes. Einerseits weist sie verschiedene Kompetenzstufen auf, die die Jugendlichen erreichen können (wenngleich diese nicht binnendifferenziert sind), andererseits findet sich ein Aspekt der Kommunikationskompetenz, der auch auf Gruppenkommunikation fokussiert, die die Jugendlichen mittlerweile stark praktizieren.<sup>20</sup>

Deutlich wird bei dieser Aufzählung jedoch, dass bei der Online-Kommunikationskompetenz insbesondere die technische Realisierung eine zentrale Komponente ist. In der mündlichen Kommunikation wird dies eher vernachlässigt und meist nur mit Anforderungen wie: „Basale Rezeptions- und Formulierungsfähigkeiten“ Becker-Mrotzek (2012, S. 78) beschrieben. Die Jugendlichen benötigen nämlich zuerst die Fähigkeit, technisch in angemessenem Tempo und funktional fehlerfrei mit einem Kommunikationspartner zu interagieren. Diese Fähigkeiten sind im Mündlichen bereits zu Schulbeginn größtenteils vorhanden. Da die Kommunikation im Internet (meist) schriftbasiert ist, muss zuerst die Fähigkeit zur Schriftproduktion erworben werden.

Die schriftliche Produktion muss dabei nicht fehlerfrei sein. Im Korpus zeigt sich, dass nur eine funktional fehlerfreie schriftliche Ausdrucksfähigkeit nötig ist. Dies ist auch im Mündlichen so. Dort ist es beispielsweise inhaltlich gleichgültig, ob ich Chemie als [çemi:] oder [ʃemi:] ausspreche. (Die einzige Unterscheidung würde im pragmatisch-stilistischen Bereich zu finden sein.) Ebenso verhält es sich in der Online-Kommunikation der Jugendlichen. Ob sie *halo* oder *hallo* schreiben, ist für sie irrelevant, da die Funktionalität des Wortes als Begrüßungspartikel nicht beeinträchtigt ist. Zentral ist nicht die Rechtschreibkompetenz der Kommunikationsteilnehmer, sondern ob das Gegenüber das Geschriebene – wie vom Sender intendiert –

---

20 Zum Zeitpunkt der Aufnahmen fand Kommunikation vornehmlich 1:1 statt. Mittlerweile ist die Instant-Messaging-App WhatsApp bei den Jugendlichen weit verbreitet, die sich eben durch Gruppenkommunikation auszeichnet.

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

identifizieren kann und der ‚Lesefluss‘ nicht nachhaltig gestört wird. Der normative Charakter liegt somit nicht in der korrekten Phonem-Graphem-Zuordnung, sondern in der Identifizierbarkeit der Botschaft und somit auf der pragmatischen Ebene. Dies zeigt sich insbesondere im Korrekturverhalten der Jugendlichen im Korpus. Korrigiert werden fast ausschließlich Unverständliches und nicht etwa Rechtschreib- oder Grammatikfehler. Funktionalität ist somit wichtiger als tradierte Schrift-Normen.

Dies ändert sich jedoch, wenn Jugendliche beispielsweise mit öffentlichen Stellen oder Arbeitgebern kommunizieren. Dieser Wechsel der kommunikativen Anforderungen ist für die Jugendlichen relevant und ebenso schwierig zu vollziehen, da sie eben in der Online-Kommunikation meist nur einen informellen Austausch pflegen.

Dieser Aspekt ist von großer Bedeutung, wenn eine Annäherung an die Online-Kommunikationskompetenz auch von den Bedürfnissen bzw. der Sichtweise der Jugendlichen erfolgen soll, denn nicht nur die private, sondern auch die nicht-private Kommunikationskompetenz ist für sie elementar. Ziel ist es nicht nur, den Ist-Stand der Online-Kommunikation zu festigen, sondern Möglichkeiten für eine Verbesserung der Online-Kommunikationskompetenzen der Jugendlichen zu finden, die ihnen bei der Bewältigung aktueller sowie zukünftiger Lebenssituationen helfen können.

Wie diese angesprochenen schriftlichen und interaktionalen Fähigkeiten für ein Modell miteinander in Beziehung gebracht werden können, beschreibt der folgende Abschnitt.

### **Das Verhältnis von Gesprächskompetenz und Schreibkompetenz**

Da es leider keine übergreifende Didaktik für ‚Kommunikation‘ gibt, müssen die Bereiche an den vorhandenen Schnittstellen zusammengefügt werden. Auf den ersten Blick gibt es wenige zusammenpassende Stellen. Diese sind jedoch zur Beschreibung einer Online-Kommunikationskompetenz unabdingbar.

Auch die Schreibdidaktik hat noch keine systematische Einbeziehung der ‚Neuen Medien‘ erarbeitet (vgl. Schäfer 2010, S. 329).

Die Wahl dieser beiden Kompetenzbereiche (Gesprächs- und Schreibkompetenz) ist durch die Internet-Nutzer selbst begründet. Kommen Jugendliche mit der Online-Kommunikation in Kontakt, müssen sie versuchen, diese Form von Kommunikation

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

in ein Schema zu ordnen und Bekanntes aus diesen Bereichen für eine kompetente Nutzung der Online-Kommunikation verwenden.<sup>21</sup> Dabei finden sie einerseits Elemente aus der mündlichen Kommunikation (Beziehungsmanagement, Handlungsmanagement, Störungsmanagement...) und andererseits aus der schriftlichen Kommunikation (die textuelle Realisierung der Interaktion) wieder. Aus diesem Grund ist eine Verbindung beider Bereiche sinnvoll und notwendig, um sich der Online-Kommunikationskompetenz zu nähern. Dennoch bleibt festzuhalten, dass in der Online-Kommunikation keine mündlichen Gespräche stattfinden, weshalb die Gesprächskompetenz nicht 1:1 übertragbar ist.

Dass es in der Online-Kommunikation natürlich auch sprachliche Innovationen (lol, \*freu\* :-)) gibt, sollte nicht vergessen werden. Denn gerade das Spiel mit Lexikalischem, Nicht-Lexikalischem macht die Besonderheit der Online-Kommunikation aus. Dennoch basieren ihre Grundzüge auf bereits vorhandenen Textelementen bzw. auf zu managenden Interaktionsbedingungen. Genau hier liegt der Unterschied zu einem mündlichen Gespräch: Die Kommunikationsbedingungen sind anders, weshalb Routinen abgewandelt werden müssen. Die Beziehung der Interaktanten während dieses kommunikativen Austauschs zu ‚managen‘, ist jedoch auch in der Online-Kommunikation eine zentrale Aufgabe. Wie dies konkret zu realisieren ist, und welche besonderen Bedingungen zu beachten sind, hebt die Online-Kommunikationskompetenz von der gängigen Schreib- oder Gesprächskompetenz ab.

Der folgende Abschnitt zeigt, wie und aus welchen Komponenten das Online-Kommunikationsmodell aufgebaut ist.

### 7.3 Matrixmodell der Online-Kommunikationskompetenz

An dieser Stelle wird ein dreidimensionales Matrixmodell zur Online-Kommunikationskompetenz entwickelt (siehe S. 264). Auf der linken Seite (vertikal) ist die Textebene, die sich in zwei Hauptbereiche: Bedingungsebene und Textrealisierungsebene untergliedert. Oben (horizontal) finden sich die Managementebenen, die in sozial und sprachlich-interaktive Teilebenen geordnet sind. In der Z-Achse und somit im dreidimensionalen Raum ist der Kompetenzgradient, der die Kompetenzstufen abbildet.

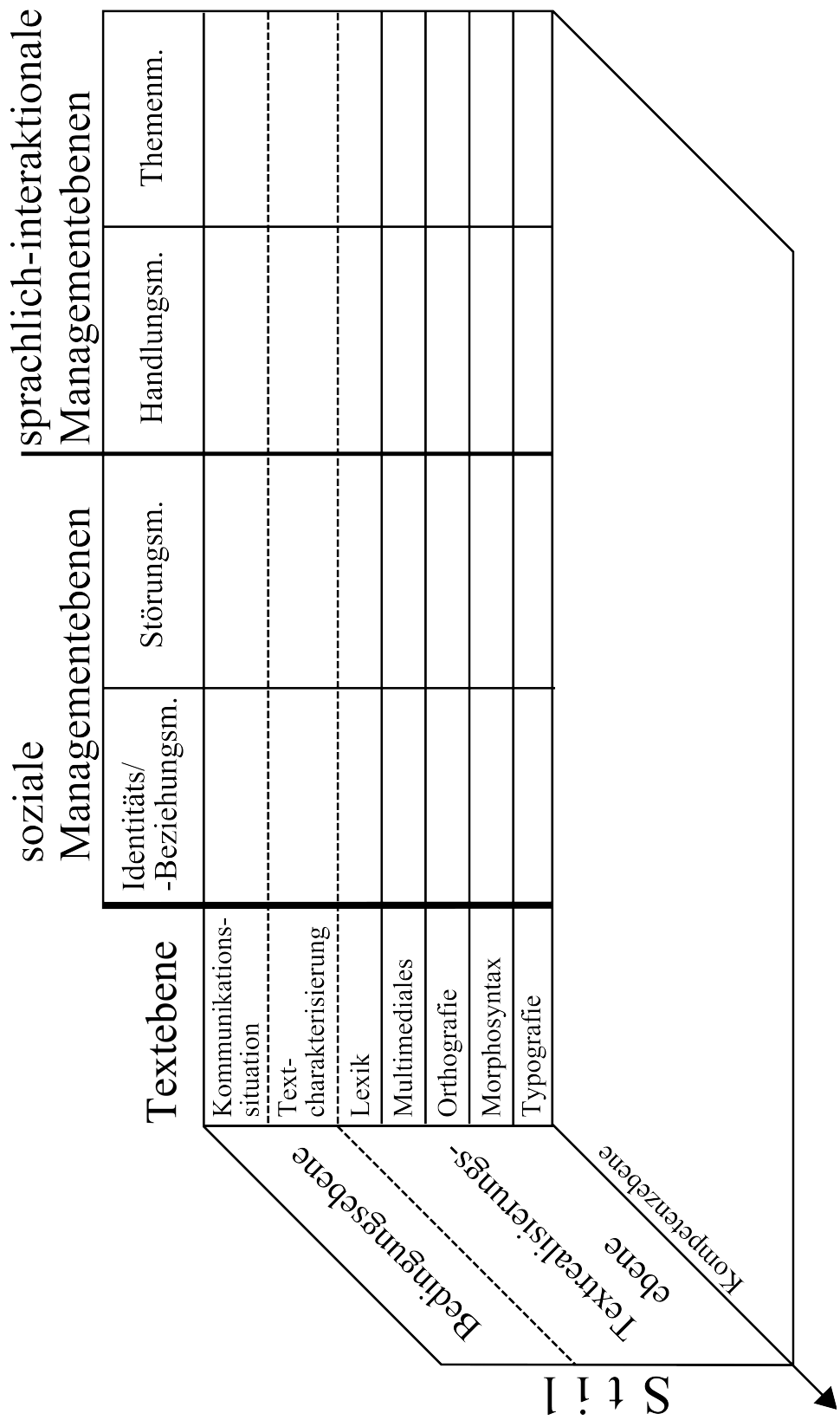
---

21 Spiegel & Kleinberger Günther (2006, S. 196) zeigen dies anhand von Pins und stellen fest, dass Jugendliche bekannte Textmuster adaptieren und ggf. anpassen.

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

Parallel zur Textebene ist noch links die Stil-Dimension angeordnet. Dadurch wird verdeutlicht, dass Stil in allen Bereichen der Textebene wirkt. Stil kann sich nämlich in der Textcharakterisierung zeigen oder auch bei der Auswahl konkreter Wörter. Ebenso wird Stil durch die Wahl multimedialer Inhalte sichtbar.

Bei der genaueren Erläuterung der Ebenen fließen auch beispielhaft erste Ansatzpunkte bzw. Desiderate für den Deutschunterricht ein. Dies soll bei der Verdeutlichung der Beschreibung der einzelnen Dimensionen helfen und ihre jeweilige Relevanz für die Jugendlichen aufzeigen. Zudem sollen hier Erkenntnisse aus dem analytischen Teil einfließen, um die konkrete Praxis der einzelnen Ebenen genauer fassen zu können.



### 7.3.1 Kompetenzebene

Sie verläuft als Gradient fließend, da Kompetenzstufen nicht ‚sprunghaft‘ erreicht werden. Die einzelnen Kompetenzstufen bauen dabei aufeinander auf und zeigen jeweils an, auf welchem Niveau sich der Betreffende befindet. Zur Vereinfachung werden für die Konkretisierung jedoch jeweils drei Kompetenzstufen genannt, auch um den dreiteiligen Niveauanforderungen der KMK (vgl. Kultusministerkonferenz 2004, S. 8–9) zu genügen.

Die Kompetenzstufen sind an die Standards der Kompetenzbereiche im Fach Deutsch (vgl. Kultusministerkonferenz 2003) angelehnt. Die im Modell exemplarisch formulierten Standards werden möglichst an den Wissensarten von Mandl et al. (1986) (Deklaratives Wissen, Problemlösungswissen, Prozedurales Wissen und Metakognitives Wissen) ausgerichtet, wenngleich diese nicht in jedem Bereich vollständig bzw. sinnvoll erfassbar sind. Vielmehr sind in einzelnen Kompetenzbereichen Gewichtungen vorzunehmen, um diese gezielter anzupassen. Die Kompetenzen sind dabei in der Sekundarstufe I angesiedelt. Eine Ausweitung auf andere Stufen ist an dieser Stelle nicht vorgesehen, kann jedoch in weiteren Arbeiten erfolgen.

Eine übergreifende Kompetenz für die Schnittmenge aus der Management- und Textebene ist kaum möglich, da hier jeweils verschiedene Teilkompetenzen aufgrund der Komplexität wirken. Anstelle von einer ‚orthografiebezogenen Themenmanagementkompetenz‘ zu sprechen, sind diese Schnittfelder im Modell leer und werden anschließend in einem weiteren Kapitel exemplarisch ausgeführt und mit drei Kompetenzstufen konkretisiert. Genau diese Schnittmenge der Bereiche ‚Text- und Kommunikationsmanagement‘ stellen die Besonderheit der Online-Kommunikation dar und machen sie gleichzeitig zum komplexesten Feld im Bereich der Kommunikation.

Zentral ist die Aufgliederung in verschiedene Ebenen, die jeweils Schnittmengen bilden, was eine differenzierte Betrachtung ermöglicht. Nicht alle Kompetenzebenen werden gleichzeitig bzw. gleich stark in der Online-Kommunikation gefordert. Beispielsweise ist die Orthografie im Themenmanagement meist weniger relevant als die Lexik.

So können Schüler in Bereichen unterschiedlich starke Kompetenzen nach ihren Fähigkeiten ausbilden, wodurch ein differenziertes Bild entstehen kann.

### **7.3.2 Textebene**

Die Textebene besteht aus zwei weiteren untergeordneten Ebenen, der Bedingungebene und der Textrealisierungsebene.

#### **7.3.2.1 Bedingungebene**

Die enthaltenen Dimensionen haben den größten Einfluss auf die Art der Kommunikation bzw. auf ihren Verlauf. Sie stehen daher an oberster Stelle im Modell. Innerhalb der Bedingungebene nimmt der Grad des Einflusses durch die Situation von oben nach unten jedoch ab. Die Beteiligten können beispielsweise während einer Interaktion die Textcharakterisierung mehr beeinflussen als die Kommunikationssituation.

#### **Kommunikationssituation**

(Dürscheid et al. 2010, S. 65–71) trennen zwar die Situation in Kommunikationssituation und Kommunikationsform auf, dies wird hier jedoch nicht vorgenommen, da die Kommunikationsform vielmehr ein Bestandteil der Kommunikationssituation ist (vgl. Brinker 2005, S. 146).

Die Kommunikationssituation bildet den Rahmen für die Textsorte und beruht auf gesellschaftlichen Normen, die das jeweilige Kommunikationsmuster bedingen (vgl. Brinker 2005, S. 148). Eine Änderung der Situation herbeizuführen, ist für die Teilnehmer schwierig. Ein Online-Assessment-Center fordert bestimmte Sprach- und Handlungsmuster, die einzuhalten sind. Eine Änderung dieser Kommunikationssituation und den damit verbundenen Anforderungen würde zu Irritationen führen (beispielsweise das Duzen des Leiters). Hierbei spielt das Verhältnis von privater und nicht-privater Kommunikation (und öffentlicher sowie offizieller) Kommunikation eine entscheidende Rolle. Die Situation ist somit die am wenigsten änderbare Dimension, da in gewissen Situationen (E-Mail an eine Behörde) meist ein spezifischer Handlungsbereich (offiziell) zuzuschreiben ist (vgl. hierzu auch Brinker 2005, S. 149). Daher steht sie an erster Stelle der Textebene.

Wie bereits erwähnt, hat die Kommunikationsform einen starken Einfluss auf die Kommunikationssituation. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Kommunikationsform unumstößlicher als die Situation ist. Vielmehr zeigt sich, dass die Kommunikationssituation (private nicht-öffentliche Nachricht an einen Freund) die Wahl der Kommunikationsform (Nachrichtendienst oder Plauderkasten) bedingt.



## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

Denn zuerst trifft man die Entscheidung, was und mit wem man kommunizieren möchte und wählt daraufhin die passende Kommunikationsform aus. Die Kommunikationsform ist somit ein Aspekt der Kommunikationssituation.

### **Textcharakterisierung**

Texte, aber auch (größere) kommunikative Handlungen haben spezifische Strukturen und Funktionen, die sie charakterisieren. Mit diesen (meist konventionalisierten) Mustern können Situationen sprachlich bearbeitet werden (vgl. Brinker 2005, S. 144). Im Fall der Online-Kommunikation können dies konkrete Handlungen wie ‚eine Entschuldigung an den Lehrer schreiben‘ sein. Es gelten hierfür gewisse inhaltliche und strukturelle Besonderheiten. Beispielsweise müssen das Datum des Fehlens und eine Anrede vorhanden sein. Wie die Entschuldigung konkret ausgestaltet wird, ist jedoch sehr variabel. Die Entschuldigung kann beispielsweise durch ein vorstrukturiertes PDF-Dokument oder durch eine ausführliche E-Mail, die die Krankengeschichte erläutert, erfolgen. Der Schreiber hat somit eine große Bandbreite an Möglichkeiten zur Ausgestaltung; im Gegensatz zur Auswahl an Kommunikationsformen, die meist auf wenige Varianten beschränkt ist. Die konkrete Ausgestaltung des Textes kann näher durch die folgende Textrealisierungsebene beschrieben werden.

### **7.3.2.2 Textrealisierungsebene**

Die Textrealisierungsebene vereint die konkreten Elemente, die einzelne Worte zum Text machen. Sie hilft, die Bedingungen, die durch die Situation oder die zu bewältigende sprachliche Handlung aufgestellt werden, zu erfüllen. Doch nicht nur der normative Aspekt ist relevant, sondern auch die individuelle Varianz der Gestaltung zeigt sich in dieser Ebene.

Die Sortierung der Dimensionen erfolgt nicht nach der Beeinflussbarkeit durch den Nutzer, sondern durch die Relevanz für die Textgestaltung. Beispielsweise ist die Wahl der passenden Lexik (im Allgemeinen) ausschlaggebender für die Realisierung einer höflichen Bitte als die Typografie.

### **Lexik**

Die Lexik ist die zentrale Dimension, die es den Interagierenden ermöglicht, ihre Kommunikationsziele zu erreichen. Nur wer über eine gewisse Bandbreite an ver-

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

schiedenen Wörtern verfügt, kann sich in der Kommunikation passend äußern und das Gespräch dadurch beeinflussen. Hierzu zählt beispielsweise eine Auswahl an verschiedenen Höflichkeitselementen, wie z.B. Modalverben. Sie ermöglichen den Jugendlichen die Interaktion (meist) konfliktfrei zu gestalten bzw. schaffen die Grundvoraussetzung hierfür. Nicht nur einzelne Begriffe, sondern auch Phraseologismen sind in dieser Dimension relevant.

Ebenso ist die Identifizierung und korrekte Kontextualisierung von Lexemen zentral für erfolgreiche Kommunikation. Insbesondere zeigt sich dies bei Peer-Groups, die gewisse Begriffe verwenden, die nur sie verstehen. Diese ‚fachspezifischen‘ Wörter finden sich auch in der offiziellen Kommunikation wieder. Werden diese von den Jugendlichen nicht verstanden, ist es für sie beispielsweise schwierig, behördliche Texte zu erfassen, was ihnen die Teilnahme in gewissen gesellschaftlichen Bereichen erschwert.

Lexik ist somit für den privaten und den offiziellen Bereich der Kommunikation sehr relevant, weshalb sie als erste Dimension in der Textrealisierungsebene genannt wird.

### **Multimediales<sup>22</sup>**

Diese Dimension ist insbesondere in der privaten Kommunikation bedeutend. Hier verschicken die Jugendlichen neben Text auch Bilder, Videos, (animierte) Emoticons sowie Links zu anderen Seiten. Die multimedialen Elemente stehen dabei häufig in Bezug zu textuellen, was eine besondere Komplexität erzeugt (vgl. Androutsopoulos 2010, S. 428–429).

Das korrekte Identifizieren und Kontextualisieren dieser Elemente ist bedeutend für eine erfolgreiche Kommunikation. Gleichzeitig erschweren diese die Interaktion, da die nicht-textuellen Elemente eine vielschichtigere Betrachtungsweise erfordern. Jugendliche erlernen den Umgang mit ihnen oft intuitiv während der Kommunikation mit anderen. Dennoch sind diese Bereiche fehleranfällig, da beispielsweise durch die Vielzahl von Emoticons nicht immer die gleiche Bedeutung von Sender und Empfänger geteilt wird. Die Bewusstmachung der Vieldeutigkeit ist daher eine relevante Aufgabe für den Deutschunterricht. Auch die Intentionen der

---

22 Werden in den Kommunikationsformen verschiedene Inhalte eingebunden, wird hierfür der kurze Begriff *Multimediales* verwendet. Dieser soll verdeutlichen, dass verschiedene Medien (Bilder, Videos, Text...) integrierbar sind.

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

Ersteller von Videos oder Bildern sollte von den Jugendlichen hinterfragt werden.

In der offiziellen Kommunikation ist bisher Multimediales weniger relevant, da hier fast ausschließlich textuell kommuniziert wird. Nur das Verschicken von Bildern (bspw. Bewerbungsfotos) ist bisher bedeutend. Dies könnte sich jedoch im Laufe der Zeit ändern.

### **Orthografie**

Die Orthografie spielt für Jugendliche in der privaten Kommunikation meist eine untergeordnete Rolle, wenn Orthografie als normative Größe betrachtet wird. Für Jugendliche ist Orthografie vielmehr aus einer funktional-pragmatischen Perspektive relevant. Dies bedeutet, Verstöße gegen die Orthografie markieren sie nur bei Unverständlichem als bedeutsam. Wie bereits erwähnt, verhält es sich hier ähnlich wie im Mündlichen, bei dem die Realisierung von Wörtern vielfältig sein kann und diese meist nur bei Nicht-Verstehen hinterfragt werden.

Dennoch ist die Orthografie, insbesondere für die offizielle Kommunikation, beispielsweise bei Bewerbungen, von großer Bedeutung (vgl. Ferling 2008, S. 135). Ein zentraler Ansatz ist es, den Schülern die unterschiedlichen Normen bzw. Muster für verschiedene Textsorten zu verdeutlichen. Dies ist von großer Relevanz, da die Jugendlichen Online-Kommunikation als Form von offizieller Kommunikation erst sehr spät (beispielsweise bei Bewerbungen) kennenlernen; sonst nutzen sie Online-Kommunikation nur im privaten Bereich.

Die Gewichtung der Bedeutung dieser Dimension unterscheidet sich somit, ob die Kommunikation privat oder offiziell stattfindet.

### **Morphosyntax**

Morphosyntaktische Strukturen sind für die Online-Kommunikation weniger relevant, da diese meist sicher beherrscht werden. Grundsätzlich ist es natürlich von Bedeutung, ob die Jugendlichen die Satzstruktur oder die Flexion von Wörtern fehlerfrei beherrschen. Im Verlauf der Untersuchung hat sich jedoch gezeigt, dass dies selten ein Problem darstellt. Verständnisschwierigkeiten aufgrund von abgebrochenen Sätzen (bedingt durch interaktive Kommunikationsformen wie ICQ) sind kein syntaktisches Problem, sondern ein Problem im Bereich des Kommunikationsmanagements. Den Satz selbst vervollständigen die Jugendlichen nämlich korrekt. Für die Kommunikation mit offiziellen Stellen ist es weitaus

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

bedeutender, Sätze korrekt formulieren zu können, als bspw. in einem privaten Chat. Dennoch sollten die Jugendlichen morphosyntaktische Varianten kennen. Denn nur so lassen sich Sätze, beispielsweise zur Wahrung von Höflichkeit, verändern und der Situation anpassen.

### **Typografie**

Es gibt verschiedene typografische Besonderheiten wie Fett- oder Kursivdruck sowie verschiedene Schriftarten (eine umfassende Übersicht liefert Stöckl 2004, S. 22–23), die einen Text um eine weitere Dimension erweitern können. Es stellt sich somit die Frage, ob die Textgestalt eine Wirkung auf den Leser hat (vgl. Spitzmüller 2012, S. 208). Die Untersuchung hat jedoch gezeigt, dass die Jugendlichen kaum besondere Typografien wie Fett- oder Kursivdruck interaktiv verwenden. Dies hat insbesondere technische Gründe. Das Ändern der Schriftfarbe oder Schriftart ist im SchülerVZ nicht möglich, und in ICQ stellt dies einen großen Aufwand dar. Einige Jugendliche nutzen jedoch eine permanente Abänderung der Farbe und Schriftart, um ihre Nachrichten in ICQ zu individualisieren, was eine Form von Selbstdarstellung ist. Ein produktiv-interaktiver Einsatz, sprich als relevantes Merkmal während der Kommunikation, findet hingegen kaum statt. Die einzige Ausnahme ist die Schreibung in Versalien, die eine Betonung oder Schreien symbolisiert. Diese Variante findet sich in der privaten Kommunikation, da sie einfach zu produzieren ist.

Wichtiger ist die Typografie in offiziellen Kommunikationsformen. E-Mails können so gezielt gestaltet werden. Beispielsweise kann der Fettdruck einen Begriff in besonderem Maße hervorheben. Auch kann die Wahl der Schriftart ein Bewerbungsschreiben interessanter aussehen lassen.

### **Stil**

Stil ist im Modell quer abgedruckt, da sich Stil in allen Bereichen zeigt. Beispielsweise beeinflusst der Textcharakter stark den Stil der Kommunikation. Aber auch vice versa lässt sich dieses Phänomen beobachten. Ändert ein Teilnehmer nach einer Tadel-Interaktion den Stil, indem er dieses Verhalten als ironisch beschreibt, ändert sich ebenso der Textcharakter hin zu einer Spaß-Interaktion. Insbesondere auf der Textrealisierungsebene findet sich dieser wechselseitige Einfluss des Stils wieder.

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

Stil zeigt sich auch in Form von Selbstdarstellung (vgl. Sandig 2006, S. 14). Beispielsweise nutzt Janosch stets das Emoticon *xD*, was als persönliche Stilnote von ihm zu begreifen ist. Aber auch die Wortwahl oder gewisse syntaktische Konstruktionen können als stilistische Merkmale beschrieben werden.

Die Relevanz des Stils zeigt sich insbesondere auch im Erkennen und Einhalten von sozialen Gegebenheiten (vgl. Sandig 2006, S. 13). Das ist für die Jugendlichen von großer Bedeutung, da dies bei offizieller Kommunikation oftmals der entscheidende Faktor für Gelingen und Nicht-Gelingen darstellt. Hält man sich nicht an die Muster bei Bewerbungen oder offizieller Kommunikation, so stellt das einen Verstoß dar, was die weitere Interaktion erschweren oder verhindern kann.

Stil ist nicht als gesonderte Dimension für die Schnittmengen aufgeführt, da Stil, wie bereits erläutert, in allen Dimensionen wirkt. Stil ist stets in den Kompetenzschnittfeldern indirekt zu finden.

### **7.3.3 Managementebene**

Die Managementebene (die im Modell nicht gesondert aufgeführt ist) besteht aus sozialen Managementebenen und aus sprachlich-interaktionalen Managementebenen. Die Bestandteile der Managementebenen sind an Spiegel (2009, S. 10–12) angelehnt, wobei hier einige Ebenen zur Vereinfachung des Modells zusammengefasst werden. Die Managementebenen sind für den Bereich der mündlichen Kommunikation konzipiert, lassen sich jedoch, wie bereits erläutert, mit Einschränkungen für die schriftliche Kommunikation adaptieren. Sie unterscheiden sich im Modell in einen sozialen sowie einen sprachlich-interaktionalen Bereich.

#### **7.3.3.1 Soziale Managementebenen**

Die sozialen Managementebenen bestehen aus der Identitäts-/Beziehungsmanagementebene und der Störungsmanagementebene. Sie sind unter dem Überbegriff ‚sozial‘ zusammengefasst, da hier insbesondere der Beziehungsaspekt eine bedeutende Rolle spielt. Es geht somit primär um Zwischenmenschliches und dessen Organisation/Vermittlung in der Kommunikation.

##### **Identitäts-/Beziehungsmanagement**

Diese Ebene besteht aus einer Kombination von identitäts- und beziehungsbezogenen Managementaufgaben.

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

Identitätsmanagement bedeutet, dass die Jugendlichen unterschiedliche Situationen durch verschiedenes Verhalten meistern können. Sie nutzen dabei abweichend Rollen oder Einstellung und können diese in Form eines konsistenten Selbstbildes vereinen (vgl. Layes 2005, S. 117–118). Das Identitätsmanagement ist somit zwar auf Interpersonales ausgerichtet, das Management selbst findet jedoch intrapersonal statt. Daher ist dieser Bereich schwer praxisbezogen darstell- bzw. überprüfbar. Vielmehr spielt er in die Beziehungsebene hinein bzw. ist in ihr sichtbar, weshalb diese beiden Bereiche hier zusammengefasst werden.

Ein erfolgreiches Beziehungsmanagement zeigt sich insbesondere, wenn die Teilnehmer eine Interaktion so gestalten, dass sie erfolgreich miteinander auskommen (vgl. Spiegel 2009, S. 11). Innerhalb dieses Beziehungsmanagements gilt es, das Gegenüber höflich zu behandeln und eine wechselseitige Gesichtswahrung beizuhalten. Aufgabe ist es nicht, Konflikte zu lösen (Störungsmanagement), sondern diese erst gar nicht aufkommen zu lassen. Kooperativität und Höflichkeit sind die zentralen Anzeichen für ein erfolgreiches Beziehungsmanagement.

### **Störungsmanagementebene**

Das Störungsmanagement betrifft insbesondere den zwischenmenschlichen Bereich. Konfliktäre Situationen können beispielsweise durch Diskrepanzen in der Handlungsmanagementebene auftreten, deren Bewältigung bzw. Dämpfung findet jedoch durch ein spezielles Störungsmanagement statt. Möglichkeiten wie Ausweichen, Umdeuten oder Entschädigungshandlungen wurden bereits ausführlich in Kapitel 6.4 *Konfliktdämpfende Mittel* beschrieben. Störungen sind dabei alle Ereignisse, die den normalen Kommunikationsablauf (negativ) beeinflussen.

Kann ein Konflikt nicht gelöst werden, kann es zu einem Streit kommen, der eben nicht nur auf Sachverhalte fokussiert, sondern die Beziehung der Beteiligten gefährdet (vgl. Spiegel 2012, S. 512–513). Aus diesem Grund findet sich das Störungsmanagement im Bereich der sozialen Managementebenen, wenngleich auch eine Nähe zu den sprachlich-interaktionalen Ebenen besteht.

Für Jugendliche ist es bedeutend, mit Differenzen umgehen zu können, damit diese nicht zu einem Streit führen. Vielmehr muss es das Ziel sein, einen Kompromiss oder eine Konsenslösung zu finden, die beiden Beteiligten gerecht wird (vgl. Spiegel 2012, S. 517). Unter Freunden funktionieren diese Mechanismen meist, wie das Kapitel 6.4 zeigt. Unter Klassenkameraden, die keine besondere Beziehung

zueinander pflegen, kann dies jedoch schnell im Cybermobbing enden, das darauf abzielt, die „Persönlichkeit [des Opfers] zu dekonstruieren“ Marx (2013, S. 103).

### **7.3.3.2 Sprachlich-interaktionale Managementebenen**

Diese Überkategorie umfasst die Managementebenen, die weniger im zwischenmenschlichen Bereich, sondern vielmehr auf (formale) Interaktionen bzw. auf die Organisation der Kommunikation Anwendung finden. Natürlich ist auch die Beziehung zwischen den Personen für diese Ebenen relevant, jedoch nimmt die Relevanz innerhalb des Modells von links nach rechts ab.

Im Modell von Spiegel (2009) findet sich die Sprachmanagementebene. Diese beinhaltet jedoch insbesondere Aspekte der Textrealisierung, nämlich Lexik und Stilverwendung, weshalb sie an dieser Stelle nicht im Modell Anwendung findet.

#### **Handlungsmanagementebene**

Interaktionen, beispielsweise einen Termin für ein Treffen festlegen, bestehen aus mehreren Teilhandlungen, die in einer sinnvollen Anordnung und Beziehung zueinander stehen. Die erfolgreiche Bewältigung der Teilhandlungen ist dabei das Kommunikationsziel (vgl. Spiegel 2009, S. 9).

Diese einzelnen Handlungsschritte (Begrüßung, Darlegung der kommunikativen Absicht, Abklären der Bereitschaft zur Behandlung des Themas, Diskussion über den passenden Termin, Klärung des gegenseitigen Einverständnisses, Verabschiedung) sind von den Teilnehmern zu managen und so zu gestalten, dass diese möglichst erfolgsversprechend durchgeführt werden. Das ist einerseits in proaktiver Hinsicht bei der Planung der Schritte sowie in interaktiver Hinsicht bei der tatsächlichen Durchführung relevant. Die Jugendlichen müssen nämlich während der Interaktion auf eine Vielzahl von Handlungsalternativen (vgl. Spiegel 2009, S. 9) zurückgreifen können, damit das zentrale Ziel erreicht werden kann. Doch nicht nur Handlungsalternativen müssen abrufbar sein, sondern auch strukturelle Änderungen vom prototypischen Ablauf einer Handlung, sofern dies die Kommunikationssituation bzw. das Gegenüber fordert. Dabei sind stets die Besonderheiten der Online-Kommunikationsbedingungen zu berücksichtigen, damit die sprachlichen Handlungen erfolgreich bewältigt werden können.

### **Themenmanagementebene**

Das Zentrale dieser Ebene ist die Frage, wie (tief) und von wem ein Thema abgehandelt wird. Einem kommunikativen Austausch liegt meist ein Thema zugrunde, das die Beteiligten aushandeln. Dies kann jedoch auf unterschiedliche Weise erfolgen. Eine intensive Durchdringung der Thematik kann zu einem anderen Kommunikationsverlauf führen als eine oberflächliche. Zudem können die Beteiligten ein unterschiedliches Interesse an der Themengestaltung haben bzw. auch unterschiedliche Themen behandeln wollen. Dies kann zu Differenzen führen, wenn sich hierdurch die Kommunizierenden nicht ernst genommen fühlen. Zudem gilt es, bei mehreren Themen eine Gewichtung vorzunehmen, um abzuwägen, welche Themen an welcher Stelle passend bzw. wichtig sind. Diese Strukturierung ist beispielsweise beim Zurückführen zum Hauptthema relevant (vgl. Spiegel 2009, S. 10).

Zentral ist insbesondere die Verständlichkeit. Kann ein Teilnehmer seine Inhalte bzw. Absichten nicht verständlich vermitteln, ist es für ihn (und seinem Gegenüber) schwierig, sich angemessen zu verständigen. Oftmals droht hier der Abbruch der Kommunikation.

Das Themenmanagement ist somit eine relevante Ebene, die von den Jugendlichen beherrscht werden muss, um die eigenen (und fremden) Kommunikationsinteressen zu erreichen. Die Ausgestaltung des Themenmanagements kann sehr komplex sein, da nicht nur die Themengestaltung, sondern auch die Abstimmung und Lenkung der Themen untereinander in der Kommunikation zu bewältigen sind.

Im folgenden Kapitel erfolgt die Erläuterung der Verbindung bzw. der Beziehung der beiden Ebenen. Dabei werden die Schnittfelder mit beispielhaften Teilkompetenzen konkretisiert.

### **7.4 Konkretisierung der Kompetenzschnittfelder**

Dieses Kapitel konkretisiert die Kompetenzschnittfelder der beiden Ebenen (Text- und Managementebene). Denn nicht die einzelnen Ebenen bzw. Dimensionen, sondern erst ihre Vereinigung zeigt, welche Kompetenzen Jugendliche in der Online-Kommunikation benötigen. Denn eine kompetente Textrealisierung ist wenig funktional, wenn diese nicht unter Berücksichtigung der interaktiven Management-



## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

ebenen erfolgt. Konkret bedeutet dies, dass eine Nachricht zwar korrekt verfasst sein kann, sie jedoch so formuliert ist, dass sie ihr Gegenüber beleidigt, was durch ein erfolgreiches Beziehungsmanagement nicht geschehen wäre.

Zentral bei diesen Kompetenzbeschreibungen ist, dass sie stets aus Sicht der Akteure zu betrachten sind. Nicht der Lehrer entscheidet, ob eine sprachliche Variante angemessen ist, sondern die Beteiligten in der Situation.

Für eine dreiteilige Kompetenzabstufung beschreibt die Kultusministerkonferenz folgende Anforderungsbereiche:

*Anforderungsbereich I:* Verfügbarkeit der für die Bearbeitung der Aufgaben notwendigen inhaltlichen und methodischen Kenntnisse.

*Anforderungsbereich II:* Selbständiges Erfassen, Einordnen, Strukturieren und Verarbeiten der aus der Thematik, dem Material und der Aufgabenstellung erwachsenden Fragen/ Probleme und deren entsprechende gedankliche und sprachliche Bearbeitung.

*Anforderungsbereich III:* Eigenständige Reflexion, Bewertung bzw. Beurteilung einer komplexen Problemstellung/Thematik oder entsprechenden Materials und ggf. die Entwicklung eigener Lösungsansätze. Kultusministerkonferenz (2003, S. 17) [Hervorhebungen durch den Autor]

Die später ausgeführten Kompetenzstufen sind als exemplarisch anzusehen. Konkret ist nämlich die Kompetenzebene als Gradient zu sehen, der fließend verläuft. Ein sprunghaftes Erreichen der Kompetenzstufen wäre praxisfern und unrealistisch.

Es handelt sich insgesamt um Teilkompetenzen, welche die Kompetenzschnittfelder genauer charakterisieren. Ein Beherrschen dieser Teilkompetenzen zeigt, dass die Person in diesem Schnittfeld kompetent ist.

Zusammenfassend können die drei Stufen mit den drei Verben: 1. *anwenden*, 2. *anpassen* und 3. *reflektieren* umschrieben werden.

*Anwenden* bedeutet, die Schüler können ihr Wissen einsetzen, um erfolgreich zu kommunizieren.

*Anpassen* bezieht insbesondere das Gegenüber und spezifische situative Anforderungen in die Interaktion mit ein – im Sinne einer komplementären Handlung.

*Reflektieren* ist prinzipiell eine schwer zu operationalisierende Kompetenz. Sie zeigt sich jedoch, indem die Jugendlichen produktiv-gestalterisch, beispielsweise ironisierend, mit Normen, Mustern, Regeln... umgehen.

Als Ausgangspunkt für die Schnittfelder werden im Folgenden exemplarisch zwei Managementebenen mit den Dimensionen der Textebene gekreuzt (x) und die Kompetenzen genannt.

### **7.4.1 Soziale Managementebenen – Identitäts- /Beziehungsmanagement**

#### **x Kommunikationssituation**

1. Die Schüler können innerhalb einer Kommunikationssituation die entsprechende Kommunikationsform wählen, um die zwischenmenschlichen Bedürfnisse zu erfüllen.
2. Die Schüler können ausgehend von der Kommunikationssituation (beispielsweise in offizieller Kommunikation) die Beziehungsgestaltung aktiv übernehmen. Ihre eigene Rolle und die situativen Anforderungen sind ihnen dabei bewusst.
3. Die Schüler können reflektiert das für die Kommunikationssituation nötige Identitäts- bzw. Beziehungsmanagement wählen. Sie können dabei bestehende Muster abwandeln, um ihre kommunikativen Ziele auf zwischenmenschlicher Ebene besser zu erreichen. Dies ist auch bei mehreren Beteiligten möglich.

#### **x Textcharakterisierung**

1. Die Schüler können die für die Interaktion notwendige Textarten wählen, um die gegenseitige Beziehung während der Kommunikation zu pflegen.
2. Die Schüler können aus einer Vielzahl verschiedener Textart gezielt wählen und die zur Stärkung der Beziehung am besten passende aussuchen. Ihre Rolle in Bezug zur Textform und zum Gegenüber ist ihnen dabei bewusst.
3. Die Schüler können die Besonderheiten bzw. die Einflüsse verschiedener Textarten in Hinblick zu den Kommunikationspartnern reflektiert beschreiben und verwenden sowie diese zielführend für ihre Kommunikationsziele abwandeln.

#### **x Lexik**

1. Die Schüler können Begriffe (bspw. Heekenausdrücke) verwenden, um die Beziehung zum Kommunikationspartner zu pflegen.
2. Die Schüler können aus einer Vielzahl verschiedener Wörter oder Wortkombinationen auswählen, um damit der eigenen Rolle gerecht zu werden und um die Beziehung, dem Gegenüber entsprechend, zu gestalten. Sie können die Wortverwendung des Gegenübers identifizieren und darauf reagieren.
3. Die Schüler können aus sehr vielen Begriffen oder Formulierungen wählen, diese zum Zweck der Beziehungsarbeit abwandeln und auf das Gegenüber anpassen und

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

beispielsweise neue Kombinationen bilden. Die unterschiedliche Wirkung der verschiedenen Wörter ist ihnen bekannt. Ihre situationsbezogene Rolle und den damit verbundenen Einfluss auf die Kommunikation reflektieren sie bewusst.

### **x Multimediales**

1. Die Schüler können verschiedene mediale Elemente für den Aufbau einer kommunikativen Beziehung verwenden und auf Multimediales des Gegenübers reagieren.
2. Die Schüler können aus einer Vielzahl multimedialer Inhalte (Bilder, Emoticons, Animationen, Videos, Links...) auswählen und das für die Beziehungsgestaltung passende Element verwenden. Die multimedialen Elemente des Gegenübers können in das eigene Beziehungsmanagement einbezogen werden.
3. Die Schüler können aus einer umfassenden Anzahl verschiedener multimedialer Inhalte wählen und situativ bzw. vorausschauend (für die Kommunikationsform) das treffendste Element einsetzen ggf. verändern bzw. eigene produzieren. Die Wirkungsweise auf sich selbst und auf das Gegenüber können sie reflektieren. Mögliche Verständnisschwierigkeiten aufgrund der Vieldeutigkeit der Elemente durchdringen die Jugendlichen und können diese gezielt im Voraus vermeiden. Die Intentionen des Gegenübers bei der Verwendung von Multimedialem können sie durchdringen und für die Beziehungsgestaltung nutzen.

### **x Orthografie**

1. Die Schüler können großteils, der Kommunikationssituation entsprechend, fehlerfrei kommunizieren, um eigene Gesichtsverluste zu vermeiden.
2. Die Schüler können fehlerfrei in allen Kommunikationssituationen interagieren und Fehler des Gegenübers erkennen, sodass sie die Botschaft des anderen identifizieren können. Ihr orthografisches Können setzen sie dabei in Anlehnung an ihr Gegenüber ein, um die Beziehung zu pflegen.
3. Die Schüler können den privat-kommunikativen sowie offiziell-kommunikativen Orthografienormen entsprechend fehlerfrei schreiben. Diese Fähigkeit nutzen sie, um die Beziehung zum Kommunikationspartner zu pflegen. Sie reflektieren dabei die gängigen Orthografieregeln und wenden sie situationsspezifisch an oder gehen produktiv-gestalterisch mit ihnen zweckgerichtet um.

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

### **x Morphosyntax**

1. Die Schüler können Texte verständlich strukturieren und bilden, um die Beziehung nicht durch Missverständnisse – aufgrund von morphologischen bzw. syntaktischen Fehlern – zu belasten. Normabweichende morphosyntaktische Konstruktionen des Gegenübers können sie identifizieren und verstehen.
2. Die Schüler können Texte fehlerfrei auf morphosyntaktischer Ebene formulieren. Sie können Texte gezielt zur Beziehungsgestaltung umformulieren (beispielsweise Interrogativ- vs. Imperativ-Sätze).
3. Die Schüler können eine Vielzahl verschiedener morphosyntaktischer Regeln situationsgemäß und auf die Kommunikationspartner bewusst adaptiert anwenden und verändern. Die Funktion und Wirkung dieser Regeln zur Beziehungsgestaltung sind ihnen bewusst. Ebenso können Sie die Intentionen des Gegenübers auf morphosyntaktischer Ebene identifizieren und aufgreifen.

### **x Typografie**

1. Die Schüler können die Typografie zur Beziehungsgestaltung verwenden und identifizieren.
2. Die Schüler können viele typografische Elemente zur Beziehungsgestaltung anwenden und kombinieren sowie auf die Situation bzw. das Gegenüber gezielt anpassen.
3. Die Schüler können sehr viele verschiedene typografische Varianten zur Beziehungsgestaltung einsetzen. Sie können dabei reflektiert mit ihnen umgehen und diese variieren bzw. neue Formen gezielt kreieren. Typografische Besonderheiten des Gegenübers reflektieren sowie durchdringen sie und binden diese zur Beziehungsgestaltung in ihre eigenen typografischen Variationen ein.

## **7.4.2 Sprachlich-interaktionale Managementebenen – Handlungsmanagement**

### **x Kommunikationssituation**

1. Die Schüler können einfache Kommunikationssituationen durch Kommunikationshandlungen bzw. die Wahl einer Kommunikationsform bewältigen.
2. Die Schüler können die Interaktion durch Sprachhandlungen gezielt steuern und der Situation anpassen. Sie können auf die Sprachhandlungen des Gegenübers aktiv

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

eingehen und der Situation entsprechend reagieren.

3. Die Schüler können aus einer Vielzahl von Sprachhandlungen auswählen und diese situationsangemessen variieren. Ihr Kommunikationspartner und deren Handlungsmanagement binden sie reflektiert ein. Dabei wechseln sie ggf. gezielt die Kommunikationsform, um ihre Ziele zu erreichen.

### **x Textcharakterisierung**

1. Die Schüler können die Charakteristik der erforderlichen Textsorte für die gewünschte sprachliche Handlung identifizieren und die passende auswählen.

2. Die Schüler können Aufbau, Form und Stil einer Textsorte bzw. einer Handlungssituation beschreiben und entsprechend anpassen. Ihr Gegenüber beziehen sie bei der Wahl der Textcharakterisierung mit ein.

3. Die Schüler können die Art der Textsorte (beispielsweise Geburtstagsgrüße) reflektieren und verändern, um sie den situativen Bedingungen entsprechend zu gestalten. Auch können sie während einer Interaktion den Textcharakter gezielt verändern bzw. wechseln.

### **x Lexik**

1. Die Schüler können mithilfe ihres Wortschatzes größere sprachliche Handlungen (wie in einem Support-Chat Beratung suchen) durchführen.

2. Die Schüler können diesen Wortschatz für sprachliche Handlungen einsetzen, erweitern und versuchen, sich unbekannte Begriffe oder Formulierungen zu erschließen. Ihr Gegenüber beziehen sie bei der Wahl ihrer Lexik mit ein.

3. Die Schüler können mit ihrem umfassenden Wortschatz präziser (auch auf der Mikroebene) sprachliche Handlungen durchführen. Der Situation und den Kommunikationspartnern entsprechend können sie ihre Wortwahl im laufenden Gespräch reflektiert anpassen und beispielsweise neue Begriffe schaffen.

### **x Multimediales**

1. Die Schüler können multimediale Elemente zur Unterstützung von sprachlichen Handlungen verwenden.

2. Die Schüler können das Element (Video/Bild/Link/Emoticon...) auswählen, mit dem sie ihr Kommunikationsziel am besten erreichen können. Ihr Gegenüber beziehen sie in ihrer Wahl dabei in besonderem Maße mit ein.

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

3. Die Schüler können bezogen auf die Situation und dem Kommunikationspartner auch interaktiv multimediale Elemente verwenden und auf diese adäquat reagieren. Die Verwendung erfolgt reflektiert und mit der Bewusstheit über die unterschiedlichen Wirkungen der einzelnen Elemente (insbesondere in Bezug zum Gegenüber und der Gesprächssituation). Weiter kombinieren und gestalten sie eigene mediale Inhalte, beispielsweise als Video-Botschaft für die sprachliche Handlung: Geburtstagsgrüße.

### **x Orthografie**

1. Die Schüler können in einer sprachlichen Handlung/Situation so schreiben, dass dies die Rezeption des Textes kaum negativ beeinflusst.
2. Die Schüler können so schreiben, dass dies die Rezeption des Textes nicht negativ beeinflusst. Ihre Orthografie passen sie dabei dem Gegenüber (Mitschüler/Lehrer) an.
3. Die Schüler können sich orthografisch korrekt ausdrücken und ihr orthografisches Wissen, Sprachnorm adäquat, reflektieren. Orthografische Falschschreibungen sind dabei intendiert und dienen beispielsweise als Sprachspiel zur Belustigung und somit gezielt zur Steuerung von sprachlichen Handlungen.

### **x Morphosyntax**

1. Die Schüler können Nachrichten so aufbauen, dass sie der sprachlichen Handlung angemessen sind.
2. Die Schüler können neben der sprachlichen Handlung auch gezielt auf die Vorlieben bzw. Bedürfnisse des Gegenübers eingehen und daran orientiert die Sätze strukturieren.
3. Die Schüler können reflektiert Sätze (an Situation und Gegenüber angepasst) strukturieren und produktiv variieren sowie darüber hinaus einen eigenen Stil entwickeln bzw. Stile des Gegenübers identifizieren und interpretieren, um eine sprachliche Handlung erfolgreich durchzuführen.

### **x Typografie**

1. Die Schüler können verschiedene typografische Varianten erkennen und in sprachlichen Handlungen verwenden.
2. Die Schüler können diese gezielt einsetzen, um eine sprachliche Handlung zu

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

unterstützen (beispielsweise das Hervorheben von Datumsangaben bei einer Terminabsprache). Die Schüler können die Verwendungsabsicht des Gegenübers identifizieren.

3. Die Schüler können typografische Innovationen produzieren, um damit einen eigenen Stil zu entwickeln. Die Eigen- und Fremdverwendung von Typografien können sie reflektieren, analysieren und bewerten.

### **Zusammenfassung der Kompetenzstufen**

Folgend sollen die zentralen übergreifenden Kompetenzen für die verschiedenen Kompetenzstufen dargestellt und durch Beispiele erläutert werden. Ziel ist es, eine Zusammenfassung der wichtigsten Kompetenzen des Modells bereitzustellen. Der Schwerpunkt liegt dabei nicht auf den Schnittmengen, sondern auf den Ebenen (Managementebene und Textebene) des Modells.

*Die erste Kompetenzstufe* bescheinigt den Schülern eine grundsätzliche Kenntnis über die verschiedenen Kommunikationssituationen und den damit oft zusammenhängenden Anforderungen an die Textcharakterisierung. Im privaten Bereich erwerben sie dieses Wissen meist en passant, offizielle Kommunikationssituationen sind jedoch erst in der Schule zu erarbeiten. Die verschiedenen Muster sind ihnen dabei elementar bewusst, um Standardsituationen (E-Mail an den Lehrer) beherrschen zu können.

Auf der Textebene können sie grundsätzlich entsprechende Begriffe verwenden. Sie haben dabei eine Auswahl an Varianten, um die Nachricht zu verfassen (beispielsweise bei den Konnektoren). Fettschreibungen oder Emoticons können sie an der passenden Stelle im Text/Kommunikationsverlauf einsetzen. Ihnen sind dabei die einfachen Zusammenhänge (Fettschreibung → Betonung, lachendes Emoticon → kennzeichnet etwas als lustig) bewusst. Sie nutzen somit textuelle und multimediale Elemente, um etwas mitzuteilen. Sie besitzen ein basales Wissen über die Wirkung verschiedener syntaktischer Konstruktionen und Lexemen.

Aufseiten der Managementebenen haben sie eine grundlegende Kenntnis über die gängigen Interaktionsmuster der Online-Kommunikation. Dies sind Kenntnisse über die besonderen technischen Bedingungen (fehlende Synchronizität, strukturelle Einschränkungen bei den Kommunikationsformen) und die kommunikativen Bedingungen (fehlender direkter Rückkanal, Mehrdeutigkeit...). Zudem haben die Schüler ein Verständnis für das Entstehen von Online-Konflikten (beispielsweise

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

durch mehrdeutige Elemente, die negativ aufgefasst werden), deren Vermeidung (präzise Formulierung) und Beendigung (Erläuterung des eigentlich Gemeinten). Sprachliche Handlungen können sie unter Berücksichtigung der Online-Spezifika bewältigen (beispielsweise sich per E-Mail entschuldigen und dabei einen korrekten Betreff wählen). Sie sind in der Lage, ein Thema so zu strukturieren, dass sie es erfolgreich dem Kommunikationspartner vermitteln können; unter Einbeziehung der Möglichkeiten der Online-Kommunikation. Strukturierungen können beispielsweise durch Absätze oder die Auftrennung in mehrere Nachrichten erfolgen.

*Die zweite Kompetenzstufe* erfordert eine vertiefte Kenntnis über Kommunikationssituationen und deren Bewältigung. Insbesondere die Bedingungen der Online-Kommunikation können die Schüler umfassend berücksichtigen. Sie können beispielsweise erkennen, dass ihr Gegenüber nicht unbedingt den gleichen Bildschirminhalt sieht wie sie und daher präzise deiktische Anweisungen nötig sind. Außerdem können sie aus vielen Alternativen wählen und sich somit besser den Gegebenheiten anpassen. Ihnen sind auf diese Weise Situationsmuster, die in ihrem Alltag nicht auftreten (Behördenkontakt), bewusst und können diese anwenden. Beispielsweise ist es bei einem Chat mit mehreren Personen erforderlich, diese direkt zu adressieren (@Peter) sowie ein besonderes Management für sich überschneidende Beiträge anzuwenden. Unterschiedliche Kommunikationsformen können die Jugendlichen gezielt für die passende Situation auswählen. Hier beachten sie die geltenden Muster für offizielle Kommunikation. Beispielsweise können sie Informationen bei einem Unternehmen nicht nur per E-Mail, sondern auch über den Support-Chat erlangen. Dabei beachten sie jedoch die geltenden Höflichkeitsnormen, die sich von einem Freizeit-Chat unterscheiden.

Auf der Textebene verfügen sie über eine große Auswahl verschiedener Begriffe und kennen deren Funktion beim Einsatz in der Interaktion, insbesondere die für die offizielle Kommunikation notwendigen (hiermit, fristgerecht...). Die Auswahl von Lexemen können Sie zudem an ihr Gegenüber anpassen. Beispielsweise verwenden sie einfache Wörter und weniger Synonyme, wenn sie mit einer Person, die geringe Deutschkenntnisse besitzt, kommunizieren. Multimediale Inhalte können sie stets kontext- und situationsabhängig verwenden. Insbesondere ihr Gegenüber beziehen sie bei ihren Überlegungen mit ein, d.h., sie können entscheiden, ob ihr Gegenüber



## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

eher animierte Emoticons bevorzugt oder rein textuelle. In der zweiten Kompetenzstufe können die Schüler großteils normgerecht in orthografischer und morphosyntaktischer Hinsicht interagieren. Dies ist insbesondere bei offizieller Kommunikation von großer Bedeutung, was den Schülern auch bewusst ist. Die syntaktische Struktur und deren spezifische pragmatische Funktion kennen die Schüler und können sie gezielt anwenden. Sie kennen beispielsweise die unterschiedliche Wirkung von: ‚Ich muss heute um 12 Uhr gehen, weil ich einen Arzttermin habe‘ und: ‚Könnte ich heute um 12 Uhr gehen, weil ich einen Arzttermin habe?‘. Ebenso sind ihnen typografische Variationen (Schriftart, Schriftgröße, Satzspiegel...) und deren Funktion bekannt. Dieses Wissen ist beispielsweise für Bewerbungsschreiben relevant, um sich von einer Standardbewerbung abzuheben.

Im Bereich der sozialen Managementebenen haben die Schüler ein ausgeprägtes Verständnis für ihre eigene Rolle in verschiedenen Situationen (Schule, Arbeit, Freunde...). Die Beziehung zu anderen können sie gezielt pflegen und auch ggf. beeinflussen. Die Wirkung der Online-Kommunikation auf die Beteiligten ist ihnen dabei stets bewusst und sie kennen nötige Alternativen, um die Beziehung aufrechtzuerhalten. Beziehungen im Netz werden häufig durch ‚kleine Gesten‘ gepflegt. Dies können Grüße auf der Pinnwand oder ein ‚Like‘ für ein Foto sein. Konflikte können sie vornehmlich proaktiv lösen, sprich sie wissen genau, wodurch in der Online-Kommunikation Konflikte auftreten können und ändern daher gezielt ihr Kommunikationsverhalten; insbesondere in Anlehnung an ihr Gegenüber, das meist individuell auf gewisse Reize negativ reagieren kann. Ist ihnen beispielsweise bewusst, dass eine Person negativ auf ‚langsames‘ Antworten reagiert, können die Jugendlichen ihr zur proaktiven Konfliktvermeidung mitteilen, man sei nicht der schnellste Schreiber. Sprachliche Handlungen und Themen können sie in Anpassung an ihr Gegenüber überwiegend erfolgreich ausführen bzw. behandeln.

*Die dritte Kompetenzstufe* zeichnet sich insbesondere durch das Reflektieren von Kommunikationssituationen aus. Dies zeigt sich beispielsweise durch das individuelle Entwickeln von Elementen, Stilen und Strukturen. Ihre Kompetenzen können sie nicht nur auf einen Kommunikationspartner, sondern auch auf mehrere gleichzeitig anwenden. Die Schüler können nicht nur in der Situation passend und dem Gegenüber entsprechend agieren, sondern sie reflektieren auch gezielt, warum

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

dies der Fall ist und entwickeln neue, eigene Lösungswege für Kommunikationssituationen.

Auf der Textebene findet diese reflexive Auseinandersetzung mit den verschiedenen Realisierungsformen statt. Sie können aus einer Vielzahl von Begriffen auswählen, die sie gezielt einsetzen und kombinieren können. So entstehen neue Wortverbindungen oder Phraseologismen. Auch sind die Schüler beispielsweise in der Lage, eigene Emoticons oder Bilder/Videos zu entwickeln. Den Einsatz von Multimedialem können sie durch Medienkompetenz (Kritikfähigkeit, Anschlusskommunikation...) gezielt steuern und reflektieren. So können die Schüler beispielsweise hinterfragen, welche Absichten der Ersteller eines viralen Videos hat, das sie weiterverbreiten und nehmen hierzu kritisch Stellung in ihrem Beitrag. Orthografische- und morphosyntaktische Strukturen sowie deren Wirkung – lokal wie global – haben sie durchdrungen und können sie produktiv-gestalterisch verwenden. Ihnen ist beispielsweise die Unterscheidung zwischen verschiedenen Orthografienormen bewusst, die für unterschiedliche Bereiche/Situationen gelten. Ebenso ist dies auf die Typografie übertragbar. Beispielsweise beim Hervorheben von einzelnen Buchstaben in **FreundSchaft**, (eine Person heißt Franz, die andere Simone), um die besondere Beziehung der beiden zu unterstreichen.

Im Bereich des Identitäts-/ Beziehungsmanagements können die Jugendlichen ihre Rolle in verschiedenen Situationen reflektiert betrachten, anpassen und innere Widersprüche bewältigen, beispielsweise als späterer Vorgesetzter, der das negative Verhalten eines Mitarbeiter (der gleichzeitig ein enger Freund ist) im Unternehmen sanktionieren muss. Die Beziehung zum Gegenüber gestalten die Jugendlichen problemlos und können dabei einen eigenen Beziehungsstil pflegen. Konflikte können sie stets erfolgreich abwenden oder lösen, ohne einen bedeutenden Gesichtsverlust bei einem Gesprächspartner oder sich selbst auszulösen. Beispielsweise versuchen sie vornehmlich Entschädigungen anzubieten, um die Bedrohung abzuwenden. Sprachliche Handlungen können die Jugendlichen treffend mit eigenem Stil und reflektiert bewältigen. Dies gilt beispielsweise für Bewerbungs-E-Mails, die sie nicht ‚Mit freundlichen Grüßen‘ beenden, sondern eine eigene, wiedererkennbare Formulierung verwenden. Auch ist es ihnen möglich, gängige Muster passend zu variieren. Beispielsweise können die Jugendlichen eine Einladung zu einem Geburtstag als Mahnbescheid formulieren, indem sie mit Ähnlichkeiten beider Formen (z.B. der Fristsetzung zur Rückmeldung) produktiv-gestalterisch umgehen.

## Online-Kommunikationskompetenz – Didaktische Überlegungen

Dasselbe gilt für die Vermittlung von Themen, die sie gekonnt auf das Gegenüber anpassen, strukturieren und individuell vermitteln können. Sie kennen beispielsweise die Vorliebe des Freundes, erst die schlechte, dann die gute Nachricht zu erhalten und variieren diese Kenntnis, indem sie diese Ordnung mit Vorankündigung vertauschen, um einen humoristischen Effekt zu erzielen.

Beim Erwerb dieser zentralen Kompetenzen gilt es, die Schüler im Unterricht zu unterstützen, um sie für ihre gegenwärtige (vornehmlich private) Online-Kommunikation und für die zukünftige (zunehmend offizielle) Online-Kommunikation zu befähigen.

Das nächste Kapitel gibt einen Ausblick auf Forschungsdesiderate, die durch die Erkenntnisse dieser Arbeit verdeutlicht werden.



# 8 Ausblick

## 8.1 Sprachwissenschaft

Die Arbeit verdeutlicht, dass die Jugendlichen vielfältige Höflichkeitsstrategien in ihren Interaktionen verwenden. Höflichkeit durch Modalisierungen zeigt sich dabei nicht nur auf lexikalischer Ebene, sondern wird auch durch multimediale Inhalte wie Emoticons realisiert. Emoticons sind dabei nicht immer als visuelle Repräsentanz eines Gesichtsausdrucks, sondern meist als Marker für eine bestimmte Modalität zu sehen. Auf diese Weise können die Jugendlichen ihre Kommunikation höflich und konfliktfrei gestalten, wenngleich ein permanenter Einsatz von Emoticons auch zu ihrer ‚Funktionsentwertung‘ führen kann.

Auch Vagheit nutzen die Jugendlichen effektiv als Höflichkeitsstrategie. In ihrer Online-Kommunikation lässt sich stellenweise eine gehäufte Verwendung erkennen. Inwiefern dies nur eine Einschätzung ist oder ob Jugendliche Vagheit zunehmend als basale Höflichkeitsnorm anwenden, muss in weiteren Studien mit größeren Korpora untersucht werden.

Komplexe sprachliche Handlungen tragen ebenfalls zur Wahrung der gegenseitigen Höflichkeit bei. Diese sprachlichen Handlungen haben sich insbesondere in Anpassung an die Besonderheiten der Online-Kommunikation entwickelt. Beispielsweise haben die Jugendlichen ein komplexes System von Abmeldesequenzen oder Abwesenheitsbekundungen ausgebildet, um die fehlende räumliche Nähe bzw. Wahrnehmung zu kompensieren.

Am Beispiel von Bewertungsroutinen zeigt sich gleichfalls, dass die Jugendlichen auf gemeinsame Muster zurückgreifen, um höflich zu interagieren. Zum Beispiel folgt auf das Verschicken eines Video-Links stets eine Bewertung des Inhalts. Durch die gewählte Art der Bewertung können die Jugendlichen den Grad der Höflichkeit variieren. Weitere Forschungen könnten hier anknüpfen und untersuchen, welche weiteren Muster/Regeln/Normen Jugendliche in der Online-Kommunikation verfolgen.

## Ausblick

Entstehen konfliktäre Situationen, so haben die Jugendlichen eine Vielzahl von Möglichkeiten, diese abzumildern. Häufig nutzen sie dabei Strategien wie Erläutern und Ausweichen oder Ausgleichen und Entschädigen. Generell unterscheiden sich dabei die Strategien in der Art des Schuldeingeständnisses. Während beim Erläutern und Ausweichen die Schuld für die Gesichtsbedrohung nicht eingestanden wird, findet dies bei den anderen Strategien statt. Wenngleich beim Ausgleichen und Entschädigen auch oftmals ein direktes Schuldeingeständnis fehlt und dieses nur implizit vorhanden ist. Andere Untersuchungen könnten noch weitere Möglichkeiten zur Konfliktämpfung aufzeigen und so ein umfassenderes Bild zeichnen. Dabei wäre insbesondere der Aspekt der direkten Entschuldigung („es war mein Fehler, ich möchte mich dafür entschuldigen“) interessant, da diese in abgewandelter Form nur einmal im Korpus auftritt und sich die Frage nach der Ursache der geringen Frequenz stellt.

Zu Konflikten kommt es meist durch Missverständnisse oder durch Regel- /Handlungsmusterverstöße, die die Jugendlichen beispielsweise durch die Vieldeutigkeit von (textuellen) Elementen oder durch das Missachten von Abmelderoutinen begehen. Die konfliktdämpfenden Mittel helfen ihnen jedoch, die kritische Situation zu entschärfen und die Interaktion wieder zu „normalisieren“. Dabei zeigt sich im Korpus, dass die Jugendlichen vornehmlich versuchen, Konflikte zu vermeiden und diese nicht eskalieren zu lassen.

Doch Jugendliche agieren nicht nur konfliktfrei, wie andere Untersuchungen zeigen (bspw. Marx 2012). Ein wichtiger Unterschied besteht jedoch in der Art der sozialen Beziehungen. Während die Probanden freundschaftlich verbunden sind, ist dies beim Cyber-Mobbing meist nicht der Fall. Interessant wäre daher ein Vergleich der Konfliktkulturen innerhalb von Freunden und innerhalb von Klassen-/ Schulverbänden. Hierdurch ließen sich die relevanten Unterschiede zwischen Mobbing und Streits herausarbeiten und für den Unterricht didaktisch aufbereiten und nutzbar machen.

Das Schreiben der Jugendlichen im Netz richtet sich nach Normen bzw. Mustern, welche sie selbst aufstellen (aber auch variieren) (vgl. Spiegel & Kleinberger Günther 2006, S. 191). Bei der Betrachtung des Aspekts der Rechtschreibung zeigt sich diese Normgebundenheit jedoch nicht auf einer orthografisch-grammatikalischen, sondern vielmehr auf einer funktional-pragmatischen

Ebene. Es ist nicht relevant, ob eine Nachricht fehlerfrei verfasst ist, sondern ob das kommunikative Verständnis zwischen Sender und Empfänger erfolgreich ist. Im Korpus gibt es beispielsweise keine Situation, in der mangelnde Orthografie eine Gesichtsbedrohung oder ein Verstoß gegen Höflichkeitsnormen darstellt. Ein interessantes Forschungsfeld wäre zudem, wie sich die zunehmende Nutzung der Autokorrekturwörterbücher bei Handys auf das Schreibverhalten der Jugendlichen auswirkt. Ergibt sich hierdurch eine neue Form von Korrekturhandlung und -rezeption? Bedingt durch die Autokorrekturen werden Rechtschreibfehler seltener. An ihre Stelle tritt jedoch die falsche Verwendung ganzer Wörter, die programmgesteuert vorgeschlagen werden. Dabei gilt es zu untersuchen, ob dies die Kommunikation (Produktion und Rezeption) vereinfacht oder erschwert. Ebenso ist zu überprüfen, ob durch die neuen Eingabemethoden (Wortvorschläge oder das Streichen über die entsprechenden Wörter der Bildschirmtastatur) Auswirkungen auf das Schreibverhalten (auch orthografisch-morphologisch) der Jugendlichen zu beobachten sind.

Ein wichtiger Aspekt bei der Interaktion ist die Gruppenkommunikation über Messenger wie WhatsApp, die leider in der Arbeit nicht berücksichtigt bzw. beobachtet werden konnte. Dies ist ein spannendes Gebiet, da die Anforderungen für erfolgreiche Gruppenkommunikation bedeutend höher sind als in der 1:1-Kommunikation. Beispielsweise sind Höflichkeitsstrategien an verschiedene Personen anzupassen. Zudem finden sich eher Phänomene wie Mobbing, da hier das sog. ‚Publikum‘ in der Kommunikation vorhanden ist. Ebenso ist es aufschlussreich, zu beobachten, ob sich die An- und Abmelde- oder Unterbrechungssequenzen in dieser Kommunikationsform, die ja durch ihre ständige Verfügbarkeit geprägt ist, verändern.

Insgesamt sollten bei künftigen Untersuchungen die mobilen Geräte mehr im Vordergrund stehen, da sie durch die ständige Verfügbarkeit den Computer als primäres Kommunikationsmedium zunehmend ablösen.

## **8.2 Sprachdidaktik**

Das Besondere an der Online-Kommunikation ist die Verbindung aller vier Kompetenzbereiche der KMK im Fach Deutsch (Sprache und Sprachgebrauch untersuchen, Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen – mit Texten und Medien

## Ausblick

umgehen) (vgl. Kultusministerkonferenz 2003, S. 8). Hierdurch sind die Jugendlichen in besonderem Maße gefordert, weshalb die Online-Kommunikation ein in der Schule sehr wichtiges Thema ist.

Das Online-Kommunikationskompetenzmodell verdeutlicht, dass die Jugendlichen beim Kommunizieren im Netz auf verschiedene Ebenen zurückgreifen. Diese Ebenen sind teilweise aus dem Mündlichen bekannt. Hierzu zählen das Identitäts-/Beziehungsmanagement und das Störungsmanagement. Beide sind für den zwischenmenschlichen Bereich bedeutend und erlauben es den Jugendlichen, ihre Kommunikation konfliktfrei und auf Basis einer positiven Interaktionsbeziehung zu führen. Im Bereich der sprachlich-interaktionalen Ebenen ist das Handlungs- und Themenmanagement relevant. Dieses ermöglicht den Jugendlichen, ihre Kommunikationsziele inhaltlich wie handlungsbezogen zu erreichen. Die Ebenen können sie jedoch nur erfolgreich managen, wenn sie in der Lage sind, ihre Inhalte auf der Textebene zielführend zu realisieren. Dabei gilt es Bedingungen zu beachten, und eine Vielzahl von Realisierungsmöglichkeiten der gewünschten Mitteilung produzieren zu können.

In der mündlichen Kommunikation werden die Jugendlichen spätestens in der Schule mit anderen Sprachnormen konfrontiert. Die schriftliche Kommunikation ist während der ganzen Schulzeit meist dem privaten Bereich vorbehalten und beschränkt sich im Unterricht häufig auf das Einüben der Briefform. Dadurch ist es schwierig, ein differenziertes Musterverständnis aufzubauen, welches sie beispielsweise bei der Kommunikation mit öffentlichen Einrichtungen benötigen. Aus diesem Grund ist es unerlässlich, Online-Kommunikation (privat wie offiziell) im Schulunterricht zu thematisieren. Nur so können die Schüler in einer Gesellschaft, die immer mehr auf digitale Kommunikation zurückgreift, erfolgreich interagieren.

Zukünftige Arbeiten sollten den wechselseitigen Einfluss von mündlicher und schriftlicher Kommunikation eingehender untersuchen, insbesondere, ob das Online-Kommunikationsverhalten (z.B. die Verwendung von Akronymen, Emoticons) auch vermehrt in der Offline-Kommunikation zu finden ist.

Gleichzeitig lassen sich durch die Aneignung von Online-Kompetenzen in der Freizeit diese im Umkehrschluss besser für den literarischen Bereich des Deutschunterrichts nutzen. So können die Jugendlichen oftmals identifizieren, was ihr Kommunikations-Partner mit der Nachricht bezwecken möchte. Sie müssen ihr



Augenmerk gezielt auf Textelemente richten, die beispielsweise die Modalität des Geschriebenen beeinflussen, da dies relevant für ihre erfolgreiche private schriftliche Kommunikation ist. Im literarischen Bereich fällt es den Schülern jedoch oftmals schwer, hinter die ‚Textfassade‘ zu blicken. Daher bietet es sich an, diese Textanalysefähigkeiten auch auf literarische Texte zu übertragen. Daher sollten mehr Synergien genutzt werden, die durch die Online-Kommunikation entstehen. Denn Jugendliche produzieren (und rezipieren) so viel Text wie keine Generation vor ihnen.

Natürlich sollten nicht nur produktive Möglichkeiten ausgelotet werden. Insbesondere der Einfluss der Online-Kommunikation auf die Lesegewohnheiten der Jugendlichen stellt ein relevantes Forschungsfeld dar. Im Internet werden nämlich vornehmlich kurze Texte rezipiert. Somit stellt sich die Frage, wie die Didaktik mit dieser Entwicklung umgeht.

Die Online-Kommunikation sollte nicht, wie bereits zuvor das Telefon, das Handy oder das Fernsehgerät, didaktisch abgewertet, sondern mit ihr offen und produktiv umgegangen werden. Die Jugendlichen kommunizieren täglich online, weshalb ein Verzicht nicht mehr zu realisieren ist. Dies sollte jedoch keinen unkritischen Umgang mit dieser Situation induzieren. Den Jugendlichen muss aufgezeigt werden, welche Risiken vorhanden sind.

Die Online-Kommunikation eröffnet viele Möglichkeiten für den produktiven Einsatz im Unterricht. Dabei sollte sich die Nutzung beispielsweise nicht auf Hausaufgabenbesprechungen im Chat beschränken. Vielmehr muss ein sinnvoller Einsatz im Unterricht, der die Besonderheiten der Online-Kommunikation berücksichtigt, angestrebt werden.

Grundsätzlich sollte sich die Deutschdidaktik intensiver mit der Online-Kommunikation und ihren Möglichkeiten beschäftigen, um die Schüler nicht nur dort abzuholen, wo sie stehen, sondern weiter voranzubringen.



# 9 Literatur

- Albert, Georg (2013): Innovative Schriftlichkeit in digitalen Texten: Syntaktische Variation und stilistische Differenzierung in Chat und Forum. Berlin: Akademie Verlag.
- Androutsopoulos, Jannis K. (1998a): Deutsche Jugendsprache. Untersuchungen zu ihren Strukturen und Funktionen. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Lang.
- Androutsopoulos, Jannis K. (1998b): wie sagt man sehr gut in der jugendsprache? Unveröffentlichtes Manuskript. In: *Tip – Theorie, Information, Praxis*.
- Androutsopoulos, Jannis K. (2003): Jugendliche Schreibstile in der Netzkommunikation: zwei Gästebücher im Vergleich. In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Jugendsprachen – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal*. Frankfurt am Main: Lang, 307–321.
- Androutsopoulos, Jannis K. (2003): Musikszenen im Netz: Felder, Nutzer, Codes. In: Merckens, Hans & Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung*. Leverkusen: Leske + Budrich, 57–81.
- Androutsopoulos, Jannis K. (2010): Multimodal – intertextuell – heteroglossisch: Sprach-Gestalten in „Web 2.0“-Umgebungen. In: Deppermann, Arnulf & Linke, Angelika (Hrsg.): *Sprache intermedial. Stimme und Schrift, Bild und Ton*. Berlin: de Gruyter, 419–445.
- Androutsopoulos, Jannis K. (2014): Computer-mediated Communication and Linguistic Landscapes. In: Holmes, Janet & Hazen, Kirk (Hrsg.): *Research methods in sociolinguistics. A practical guide*. Chichester, Ingram: Wiley Blackwell; MyiLibrary, 74–90.
- Ankenbrand, Katrin (2013): Höflichkeit im Wandel. Heidelberg: Universität Heidelberg.

## Literatur

- Apeltauer, Ernst (1978): Elemente und Verlaufsformen von Streitgesprächen eine Analyse von Texten und Tonbandprotokollen unter sprechhandlungstheoretischen Gesichtspunkten. Münster: Universität Münster.
- Atteslander, Peter & Cromm, Jürgen (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: E. Schmidt.
- Auer, Peter (1986): Kontextualisierung. In: *Studium Linguistik*, 19, 22–47.
- Auer, Peter (2011): Ethnographic methods in the analysis of oral communication. Some suggestions for linguists. In: Quasthoff, Uta (Hrsg.): *Aspects of oral communication*. Berlin: de Gruyter, 419–440.
- Augenstein, Susanne (1998): Funktionen von Jugendsprache. Tübingen, Heidelberg: Niemeyer.
- Autenrieth, Ulla P. & Herwig, Jan (2011): Zwischen begrenzten Mitteln und komplexen Strukturen: Gemeinschaftsorientierte Kommunikation und Interaktion auf Microblogging-Plattformen am Beispiel Twitter. In: Autenrieth, Ulla P. & Neumann-Braun, Klaus (Hrsg.): *Freundschaft und Gemeinschaft im Social Web. Bildbezogenes Handeln und Peergroup-Kommunikation auf Facebook & Co*. Baden-Baden: Nomos, 211–232.
- Autenrieth, Ulla P. & Neumann-Braun, Klaus (Hrsg.) (2011): Freundschaft und Gemeinschaft im Social Web. Bildbezogenes Handeln und Peergroup-Kommunikation auf Facebook & Co. Baden-Baden: Nomos.
- Axis Communications (2008): H.264 Video-Komprimierungsstandard. Neue Möglichkeiten bei der Videoüberwachung. [<http://www.video-sicherheit.net/downloads/axish264.pdf>, Abruf am 05.04.2012].
- Ayaß, Ruth (2005): Interaktion ohne Gegenüber? In: Jäckel, Michael (Hrsg.): *Online-Vergesellschaftung? Mediensoziologische Perspektiven auf neue Kommunikationstechnologien*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 33–49.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation. Tübingen: Niemeyer.
- Bader, Jennifer (2002): NET.WORX 29 | Schriftlichkeit und Mündlichkeit in der Chat-Kommunikation [<http://www.mediensprache.net/networx/networx-29.pdf>, Abruf am 07.03.2012].

- Bankhardt, Christina (2010): Die Einwilligungserklärung [<http://prowiki.ids-mannheim.de/bin/viewfile/GAIS/BearbeitungIndex?rev=1;filename=GAIS-Einwilligung.pdf>, Abruf am 09.04.2014].
- Barnes, John Arundel (1954): Class and Committees in a Norwegian Island Parish. In: *Human Relations*, 7, 1, 39–58.
- Barnes, John Arundel (2002): This Week's Citation Classc: Class and committees in a Norwegian island parish Hum. Relat. 7:39-58, 1954 [<http://garfield.library.upenn.edu/classics1987/A1987H4444400001.pdf>, Abruf am 10.10.2011].
- Baron, Naomi S. (2011): Discourse Structures in Instant Messaging: The Case of Utterance Breaks [<http://www.languageatinternet.de/articles/2010/2651/Baron.pdf/>, Abruf am 14.09.2011].
- Bausch, Karl-Heinz (1998): „Sie hat Udo geküßt“ oder: Klatsch-Variationen Verbale Strategien und Sprachvarianz unter Jugendlichen. In: Henn-Memmesheimer, Beate (Hrsg.): *Sprachliche Varianz als Ergebnis von Handlungswahl*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Beck, Klaus (2010): Soziologie der Online-Kommunikation. In: Schweiger, Wolfgang & Beck, Klaus (Hrsg.): *Handbuch Online-Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 15–35.
- Becker-Mrotzek, Michael (1992): Diskursforschung und Kommunikation in Institutionen. Heidelberg: Groos.
- Becker-Mrotzek, Michael (1994): Diskursforschung in der alten BRD. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Diskursanalyse in Europa*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, 87–105.
- Becker-Mrotzek, Michael (2002): Arbeitsweisen und Standardverfahren der Angewandten Diskursforschung. In: Brünner, Gisela & Fiehler, Reinhard & Kindt, Walther (Hrsg.): *Angewandte Diskursforschung. Grundlagen und Beispielanalysen*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 18–45.
- Becker-Mrotzek, Michael (2012): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael & Ulrich, Winfried (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 66–83.
- Beißwenger, Michael (2007): Sprachhandlungskoordination in der Chat-Kommunikation. Berlin, Dortmund: de Gruyter.

## Literatur

- Bergmann, Jörg R. (1994): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Fritz, Gerd (Hrsg.): *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen: Niemeyer, 3–16.
- Bitkom (2010): Bildung 2.0: Digitale Medien in Schulen [[http://www.bitkom.org/files/documents/BITKOM\\_Praesentation\\_IT\\_in\\_Schulen\\_18\\_11\\_2010\\_final%281%29.pdf](http://www.bitkom.org/files/documents/BITKOM_Praesentation_IT_in_Schulen_18_11_2010_final%281%29.pdf), Abruf am 01.08.2012].
- Bitkom (2014): Presseinformation. Die Jugend kommuniziert am liebsten mit Kurznachrichten.
- Bittner, Johannes (2003): Digitalität, Sprache, Kommunikation. Eine Untersuchung zur Medialität von digitalen Kommunikationsformen und Textsorten und deren varietätenlinguistischer Modellierung. Berlin: Schmidt.
- Bonneau, Joseph & Anderson, Jonathan & Danezis, George (2009): Prying Data out of a Social Network. In: *2009 International Conference on Advances in Social Network Analysis and Mining*. Los Alamitos, CA, USA: IEEE, 249-254.
- Boyd, Danah M. (2008): Taken Out of Context. American Teen Sociality in Networked Publics [<http://www.danah.org/papers/TakenOutOfContext.pdf>, Abruf am 21.01.2012].
- Boyd, Danah M. & Ellison, Nicole B. (2007): Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship [<http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>, Abruf am 12.10.2010].
- Brinker, Klaus (2005): Linguistische Textanalyse: eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: E. Schmidt.
- Brinker, Klaus & Sager, Sven Frederik (2006): Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. Berlin: E. Schmidt.
- Brommer, Sarah & Dürscheid, Christa (2009): Getippte Dialoge in neuen Medien. Sprachkritische Aspekte und linguistische Analysen [[http://www.linguistik-online.org/37\\_09/duerscheidBrommer.pdf](http://www.linguistik-online.org/37_09/duerscheidBrommer.pdf), Abruf am 26.10.2010].
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen C. (1987): Politeness. Some universals in language usage. Cambridge: Univ. Press.
- Bühler, Sabine (2012): Genderisierte Stilphänomene bei der Selbstdarstellung in sozialen Netzwerken. In: *Der Deutschunterricht*, 64, 1, 86–90.
- Burger, Harald, et al. (1982): Handbuch der Phraseologie. Berlin, New York: de Gruyter.

- CamStudio (2012): CamStudio - Free Screen Recording Software [http://camstudio.org/, Abruf am 04.04.2012].
- Casper-Hehne, Hiltraud (2006): Deutsch-amerikanische Alltagskommunikation. Zur Beziehungsarbeit in interkulturellen Gesprächen. Tübingen: Niemeyer.
- Cho, Yongkil (2005): Grammatik und Höflichkeit im Sprachvergleich: Direktive Handlungsspiele des Bittens, Aufforderns und Anweisens im Deutschen und Koreanischen: de Gruyter.
- Chomsky, Noam (1970): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Christmann, Gabriela B. (2006): Die Aktivität des ‚Sich-Mokierens‘ als konversationelle Satire. Wie sich Umweltschützer/innen über den ‚Otto-Normalverbraucher‘ mokieren. In: Kotthoff, Helga (Hrsg.): *Scherz-kommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung*. Radolfzell: Verl. für Gesprächsforschung, 49–80.
- COMPASS HEADING (2010): Nutzerzahlen Social Web: Stagnation und Rückschritt [http://www.compass-heading.de/cms/aktuelle-nutzerzahlen-stagnation-und-ruckschritt/, Abruf am 04.11.2011].
- COMPASS HEADING (2011a): Aktuelle Nutzerzahlen Sozialer Netzwerke [http://www.compass-heading.de/cms/aktuelle-nutzerzahlen-sozialer-netzwerke/, Abruf am 04.11.2011].
- COMPASS HEADING (2011b): Nutzerzahlen Social Web: Stagnation und Rückschritt [http://www.compass-heading.de/cms/aktuelle-nutzerzahlen-stagnation-und-ruckschritt/, Abruf am 06.01.2011].
- Coserius, Eugenio (2000): Die sprachliche Kompetenz. In: Staib, Bruno & Dietrich, Wolf (Hrsg.): *Linguistica romanica et indiana. Festschrift für Wolf Dietrich zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 83–98.
- Demuth, Greta & Schulz, Elena Katharina (2010): NET.WORX 56 | Wie wird auf Twitter kommuniziert? Eine textlinguistische Untersuchung [http://www.mediensprache.net/networx/networx-56.pdf, Abruf am 07.03.2012].
- Deppermann, Arnulf (1995): Praxis der Gesprächsanalyse. Freiburg i. Br: Psychologisches Inst., Abt. Klinische und Entwicklungspsychologie.

## Literatur

- Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 1, 96–124.
- Deppermann, Arnulf (2004): ‚Gesprächskompetenz‘ – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: Becker-Mrotzek, Michael & Brünner, Gisela (Hrsg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt am Main: Lang, 15–28.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Deppermann, Arnulf & Schmidt, Axel (2001): ‚Dissen‘: Eine interaktive Praktik zur Verhandlung von Charakter und Status in Peer-Groups männlicher Jugendlicher. In: Sachweh, Svenja & Gessinger, Joachim (Hrsg.): *Sprechalter*. Oldenburg: Red. OBST, 79–98.
- Derks, Daantje & Bos, Arjan & Grumbkow, Jasper von (2007): Emoticons and Online Message Interpretation. In: *Social Science Computer Review*, 26, 3, 379–388.
- Diekmannshenke, Hajo (1999): Elektronische Gästebücher – Wiederbelebung und Strukturwandel einer alten Textsorte [[http://userpages.uni-koblenz.de/~diekmann/zfal/zfalarchiv/zfal31\\_3.pdf](http://userpages.uni-koblenz.de/~diekmann/zfal/zfalarchiv/zfal31_3.pdf), Abruf am 07.03.2012].
- Diekmannshenke, Hajo (2000): Die Spur des Internetflaneurs – Elektronische Gästebücher als neue Kommunikationsform. In: Thimm, Caja (Hrsg.): *Soziales im Netz. Sprache, Beziehungen und Kommunikationskulturen im Internet*. Opladen: Westdt. Verl, 131–155.
- Diekmannshenke, Hajo (2006): „Ich war auch hier!“. Elektronische Gästebücher. In: Schlobinski, Peter (Hrsg.): *Von \*hdl\* bis \*cul8r\**. Sprache und Kommunikation in den neuen Medien. Mannheim: Dudenverl, 249–264.
- Diekmannshenke, Hajo (2009): Message Board und Schwarzes Brett: Elektronische Zettelwirtschaft? In: Moraldo, Sandro M. (Hrsg.): *Internet.kom. Neue Sprach- und Kommunikationsformen im WorldWideWeb*. Roma: Aracne, 181–204.
- Dopychai, Arno (1988): Der Humor Begriff, Wesen, Phänomenologie u. pädagogische Relevanz. Bonn: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn.
- Döring, Nicola (2003): Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. Teilw. zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 1998. Göttingen: Hogrefe.



- Dorta, Gabriel (2005): Soziale Welten in der Chat-Kommunikation. Untersuchungen zur Identitäts- und Beziehungsdimension in Web-Chats. Zugl.: Freiburg (Breisgau), Univ., Diss., 2005. Bremen: Hempen.
- Dürscheid, Christa (2005): Medien, Kommunikationsformen, kommunikative Gattungen [[http://www.linguistik-online.de/22\\_05/duerscheid.html](http://www.linguistik-online.de/22_05/duerscheid.html), Abruf am 28.02.2012].
- Dürscheid, Christa (2006a): Einführung in die Schriftlinguistik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dürscheid, Christa (2006): Merkmale der E-Mail-Kommunikation. In: Schlobinski, Peter (Hrsg.): *Von \*hdl\* bis \*cul8r\*. Sprache und Kommunikation in den neuen Medien*. Mannheim: Dudenverl, 104–117.
- Dürscheid, Christa (2007): E-Mail und SMS – ein Vergleich. In: Ziegler, Arne & Dürscheid, Christa (Hrsg.): *Kommunikationsform E-Mail*. Tübingen: Stauffenburg-Verl, 93–114.
- Dürscheid, Christa (2007b): E-Mail: eine neue Kommunikationsform? [[www.ds.uzh.ch/lehstuhl/duerscheid/docs/Duerscheid-E-Mail07.pdf](http://www.ds.uzh.ch/lehstuhl/duerscheid/docs/Duerscheid-E-Mail07.pdf), Abruf am 24.10.2012].
- Dürscheid, Christa & Wagner, Franc & Brommer, Sarah (2010): Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien. Berlin, New York: de Gruyter.
- Eberle, Samuel Thomas (1997): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Hitzler, Ronald (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich, 245–279.
- Eberle, Samuel Thomas (2009): Ethnomethodologie. In: Buber, Renate & Holzmüller, Hartmut H. (Hrsg.): *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen*. Wiesbaden: Gabler Verlag / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, 93–109.
- Ecarius, Jutta, et al. (2011): Jugend und Sozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Ehlich, Konrad (1979): Formen und Funktionen von HM. Eine phonologisch-pragmatische Analyse. In: Weydt, Harald (Hrsg.): *Die Partikeln der deutschen Sprache*: de Gruyter, 503–517.
- Ehlich, Konrad (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, Aleida & Assmann, Jan &

## Literatur

- Hardmeier, Christof (Hrsg.): *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation*. München: Fink, 24–43.
- Ehrhardt, Claus (2009): Internetforen: Kommunikation und Diskussionskultur oder ‚Forenbeiträge schreiben ist quasi das fast-Food der Schreiberei‘. In: Moraldo, Sandro M. (Hrsg.): *Internet.kom. Neue Sprach- und Kommunikationsformen im WorldWideWeb*. Roma: Aracne, 109–156.
- Ellison, Nicole B. & Steinfield, C. & Lampe, C. (2007): The Benefits of Facebook “Friends:” Social Capital and College Students’ Use of Online Social Network Sites. In: *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12, 4, 1143–1168.
- Ennett, Susan T. & Bauman, Karl E. (1996): Adolescent Social Networks. In: *Journal of Adolescent Research*, 11, 2, 194–215.
- Ericsson Consumerlab (2012): TALKING; TEXTING; POKING AND DATING. How teenagers are using technology in their social lives [<http://hugin.info/1061/R/1575273/490602.pdf>, Abruf am 06.02.2012].
- Erikson, Erik Homburger (1994): Identity, youth and crisis. New York: Norton.
- Ermert, Karl (1979): Briefsorten. Untersuchungen zu Theorie und Empirie der Textklassifikation. Berlin: de Gruyter.
- Facebook (2012): Statistik - Nutzerzahlen [<http://newsroom.fb.com/>, Abruf am 13.03.2012].
- Fend, Helmut (2005): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Ferling, Nikola (2008): Schreiben im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan (Hrsg.): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*: Hueber, 110–141.
- Fiehler, Reinhard (2014): Von der Mündlichkeit zur Multimodalität ... und darüber hinaus. In: Grundler, Elke & Spiegel, Carmen (Hrsg.): *Konzeption des Mündlichen. Wissenschaftliche Perspektiven und Didaktische Konsequenzen*. Bern: Hep, 13–31.
- Fix, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Flickr (2013): Willkommen bei Flickr - Fotosharing [<https://www.flickr.com/>, Abruf am 18.10.2013].
- Fraas, Claudia & Klemm, Michael (2005): Diskurse – Medien – Mediendiskurse.

- Begriffsklärungen und Ausgangsfragen. In: Fraas, Claudia & Klemm, Michael (Hrsg.): *Mediendiskurse. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Frankfurt am Main, New York: P. Lang, 1–8.
- Frankenberg, Hartwig (1979): Gestörte Kommunikation als Reproduktion einer Beziehungsstörung in der Ehe. In: Flader, Dieter & Flader-Wodak-Leodolter (Hrsg.): *Therapeutische Kommunikation. Ansätze zur Erforschung der Sprache im psychoanalytischen Prozeß*. Königstein/Ts: Scriptor, 44–77.
- Frederking, Volker, et al. (2008): Log in! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien. Hartmut Jonas zum 65. Geburtstag gewidmet. München: kopaed.
- Frederking, Volker (2010): Symmedialer Literaturunterricht. In: Frederking, Volker (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts // Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren; Schneider Verlag Hohengehren, 515–545.
- Frick, Karina (2014): Liebeskommunikation über Facebook. Eine korpusbasierte Untersuchung kommunikationstheoretischer und sprachlicher Merkmale der Paar-Kommunikation auf Facebook. In: *NET.WORX*, 65.
- Galinski, Agathe (2004): Ethnomethodologische Konversationsanalyse vs Angewandte Diskursforschung ... Zwei gesprächsanalytische Methoden im kontrastiven [[http://www.linse.uni-due.de/linse/esel/pdf/konversation\\_diskurs.pdf](http://www.linse.uni-due.de/linse/esel/pdf/konversation_diskurs.pdf), Abruf am 23.10.2010].
- Gansel, Christina (2011): Textsortenlinguistik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Georgakopoulou, Alexandra (2011): “On for drinkies?”: Email cues of participant alignments. In: *Language@Internet*, 8, 4.
- Goffman, Erving (Hrsg.) (1967): *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behaviour*. Penguin Books.
- Goffman, Erving (1972): *Relations in public: microstudies of the public order*. New York: Harper & Row.
- Goffman, Erving (Hrsg.) (1981): *Forms of talk*. Philadelphia, Pa: Univ. of Pennsylvania Press.
- Golato, Andrea & Taleghani-Nikazm, Carmen (2006): Negotiation of face in web chats. In: *Multilingua – Journal of Cross-Cultural and Interlanguage*

## Literatur

- Communication*, 25, 3, 293–321.
- Golder, Scott & Wilkinson, Dennis & Huberman, Bernardo (2006): Rhythms of social interaction: messaging within a massive online network [<http://www.hpl.hp.com/research/idl/papers/facebook/facebook.pdf>, Abruf am 22.10.2010].
- Gonzales, Amy (2009): Effects of Exposure to Facebook on Self-Esteem: Mirror, mirror on my Facebook wall [[http://archivelog.files.wordpress.com/2011/02/nca09\\_proceeding\\_368179.pdf](http://archivelog.files.wordpress.com/2011/02/nca09_proceeding_368179.pdf), Abruf am 16.04.2011].
- Google (2011): DoubleClick Ad Planner Stayfriends.de [<https://www.google.com/adplanner/#siteSearch?uid=domain%253A%2520stayfriends.de&geo=DE&lp=false>, Abruf am 04.11.2011].
- Götzenbrucker, Gerit & Hummel, Roman (2001): Zwischen Vertrautheit und Flüchtigkeit. Beziehungsdimensionen in computervermittelten Konversationen – am Beispiel von Chats, MUDs und Newsgroups. In: Beißwenger, Michael (Hrsg.): *Chat-Kommunikation. Sprache, Interaktion, Sozialität & Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation; Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld*. Stuttgart: Ibidem-Verl, 201–224.
- Granovetter, Mark S. (1973): The Strength of Weak Ties. In: *American Journal of Sociology*, 78, 6, 1360–1380.
- Grice, H. Paul (1979): Logik und Konversation. In: Meggle, Georg (Hrsg.): *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 243–265.
- Grob, Alexander & Jaschinski, Uta (2003): *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Frankfurt am Main: Beltz.
- Groebe, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und Normative Aspekte. In: Groebe, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa-Verl, 160–197.
- Groebe, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa-Verl.
- Grosch, Yvonne (1999): Turn-Verteilung in synchroner computervermittelter Kommunikation: eine Frage der medialen Rahmenbedingungen oder der sozialen Regulierung? In: Naumann, Bernd (Hrsg.): *Dialogue analysis and the mass media. Proceedings of the international conference, Erlangen, April 2-3, 1998*. Tübingen: Max Niemeyer, 101–112.

- Grundler, Elke (2008): Gesprächskompetenz - Ein Systematisierungsvorschlag im Horizont schulischer Bildungsstandards und Kompetenzen. In: *Didaktik Deutsch*, 24, 48–69.
- Günthner, Susanne (2006): Zwischen Scherz und Schmerz – Frotzelaktivitäten in Alltagsinteraktionen. In: Kotthoff, Helga (Hrsg.): *Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung*. Radolfzell: Verl. für Gesprächsforschung, 81–107.
- Gysin, Daniel (2014): ALTER marias bild im svz hat schon style:-D – Öffentliche und nicht-öffentliche Kommunikation Jugendlicher in sozialen Netzwerken. In: Mertzluft, Christine & Kotthoff, Helga (Hrsg.): *Jugendsprachen. Stilisierungen, Identitäten, mediale Ressourcen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 215–240.
- Haferland, Harald & Paul, Ingwer (1996): Eine Theorie der Höflichkeit. In: Haferland, Harald & Paul, Ingwer (Hrsg.): *Höflichkeit*. Oldenburg: Red. OBST, 7–69.
- Hancock, Jeffrey T. (2004): Verbal Irony Use in Face-To-Face and Computer-Mediated Conversations. In: *Journal of Language and Social Psychology*, 23, 4, 447–463.
- Hartung, Martin (1996): Höflichkeit und das Kommunikationsverhalten Jugendlicher. In: Haferland, Harald & Paul, Ingwer (Hrsg.): *Höflichkeit*. Oldenburg: Red. OBST, 213–232.
- Hartung, Martin (2004): Wie lässt sich Gesprächskompetenz wirksam und nachhaltig vermitteln? Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis. In: Becker-Mrotzek, Michael & Brünner, Gisela (Hrsg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt am Main: Lang, 47–66.
- Hartung, Martin (2006): Ironische Äußerungen in privater Scherzkommunikation. In: Kotthoff, Helga (Hrsg.): *Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung*. Radolfzell: Verl. für Gesprächsforschung, 109–144.
- Härvelid, Frederic (2007): NET.WORX 51 | »Wusste gar nicht das man schriftlich labern kann.«. Die Sprache in Deutschschweizer Newsboards zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. [<http://www.mediensprache.net/networx/networx-51.pdf>, Abruf am 07.03.2012].
- Hausendorf, Heiko (2001): Gesprächsanalyse im deutschsprachigen Raum. In: Brinker, Klaus, et al. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik: ein inter-*

## Literatur

- nationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. = Linguistics of text and conversation.* Berlin: de Gruyter, 971–979.
- Heidbrink, Horst & Lück, Helmut E. & Schmidtman, Heide (2009): *Psychologie sozialer Beziehungen.* Stuttgart: Kohlhammer.
- heise online (2008): Facebook startet deutschsprachiges Angebot  
[<http://www.heise.de/newsticker/meldung/Facebook-startet-deutschsprachiges-Angebot-185832.html>, Abruf am 06.02.2012].
- Held, Gudrun (2005): Ethnographie des Sprechens. In: Ammon, Ulrich, et al. (Hrsg.): *Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society = Soziolinguistik.* Berlin: de Gruyter, 1394–1409.
- Helmut Feldweg, Ralf Kibinger & Christine Thielen (1995): Zum Sprachgebrauch in deutschen Newsgruppen. In: *OBST. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 50, 143–154.
- Henne, Helmut & Rehbock, Helmut (2001): *Einführung in die Gesprächsanalyse.* Berlin: de Gruyter.
- Hennebichler, Doris (2009): Du wurdest gegruschelt! Zum Einfluss von Social Network Sites im Internet auf die sozialen Beziehungen ihrer Nutzer am Beispiel von studiVZ. Wien: Universität Wien.
- Herring, Susan & Honeycutt, Courtenay (2009): Beyond Microblogging: Conversation and Collaboration via Twitter [<http://ella.slis.indiana.edu/~herring/honeycutt.herring.2009.pdf>, Abruf am 14.03.2012].
- Herring, Susan C. & Panyametheeku, Siriporn (2007): Gender and Turn Allocation in a Thai Chat Room. In: Danet, Brenda & Herring, Susan C. (Hrsg.): *The multilingual Internet. Language, culture, and communication online.* Oxford, New York: Oxford University Press.
- Hess-Lüttich, Ernst W. B. & Wilde, Eva (2003): Der Chat als Textsorte und/oder als Dialogsorte? [[http://www.linguistik-online.de/13\\_01/hessLuettichWilde.html](http://www.linguistik-online.de/13_01/hessLuettichWilde.html), Abruf am 11.05.2012].
- Hilgers, Judith (2011): *Inszenierte und dokumentierte Gewalt Jugendlicher.* Wiesbaden, Trier: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.

- Hillmann, Karl-Heinz & Hartfiel, Günter (2007): Wörterbuch der Soziologie. Mit einer Zeittafel. Stuttgart: Kröner.
- Hinnenkamp, Volker & Selting, Margret (Hrsg.) (1989): Stil und Stilisierung. Arbeiten zur interpretativen Soziolinguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Holly, Werner (1979): Imagearbeit in Gesprächen. Zur linguistischen Beschreibung des Beziehungsaspekts. Berlin: de Gruyter.
- Holly, Werner (1992): Holistische Dialoganalyse. Anmerkungen zur „Methode“ pragmatischer Textanalyse. In: Stati, Sorin & Weigand, Edda (Hrsg.): *Methodologie der Dialoganalyse*. Tübingen: M. Niemeyer, 15–40.
- Holly, Werner (2011): Medien, Kommunikationsformen, Textsortenfamilien. In: Habscheid, Stephan (Hrsg.): *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen*. Berlin, Boston: de Gruyter, 144–163.
- Huneke, Hans-Werner (2010): Schriftlichkeit. In: Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Sprach- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 19–32.
- Hymes, Dell (1962): the ethnography of speaking. In: Anthropological Society of Washington (Hrsg.): *Anthropology and human behavior*. Washington, D.C: the Society, 13–33.
- Hymes, Dell (1972): On Communicative Competence. In: Pride, J. B. & Holmes, Janet (Hrsg.): *Sociolinguistics. Selected readings*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin, 269–293.
- ICQ (2012): Homepage [<http://www.icq.com/de>, Abruf am 29.02.2012].
- Ide, Sachiko (1989): Formal forms and discernment: two neglected aspects of universals of linguistic politeness. In: *Multilingua – Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 8, 2-3, 223–248.
- IDS-Mannheim (2012): Kommunikative soziale Stilistik [<http://www.ids-mannheim.de/prag/soziostilistik/>, Abruf am 18.06.2012].
- Imo, Wolfgang (2011): Hi! Danke fürs adden. Die Herausbildung einer neuen Floskel im Rahmen der social network website MySpace. In: Luginbühl, Martin & Perrin, Daniel (Hrsg.): *Muster und Variation. Medienlinguistische Perspektiven auf Textproduktion und Text*. Bern: Lang, 125–155.

## Literatur

- Imo, Wolfgang (2013): Sprache in Interaktion. Analysemethoden und Untersuchungsfelder. Berlin: de Gruyter.
- Janzin, Marion & Güntner, Joachim (2007): Das Buch vom Buch. s.l: Schlütersche.
- Jappy (2002): Profilbild [<http://wiki.jappy.de/w/images/9/9a/Jappy-profil-mex2002.jpg>, Abruf am 03.11.2011].
- Jappy (2011): Jappy Wiki [<http://wiki.jappy.de/wiki/Jappy>, Abruf am 03.11.2011].
- Jefferson, Gail (1980): On “Trouble-Premonitory” Response to Inquiry. In: *Sociological Inquiry*, 50, 3-4, 153–185.
- Jones, Daniel (1972): An outline of English phonetics. Cambridge: Cambridge Univ. Pr.
- Kallmeyer, Werner (1979): Kritische Momente. Zur Konversationsanalyse von Interaktionsstörungen. In: *Grundfragen der Textwissenschaft*, 8, 59–109.
- Kallmeyer, Werner (1995): Zur Darstellung von kommunikativem sozialem Stil in soziolinguistischen Gruppenportraits. In: Keim, Inken & Kallmeyer, Werner (Hrsg.): *Kommunikative Stilistik einer sozialen Welt „kleiner Leute“ in der Mannheimer Innenstadt*. Berlin, New York: de Gruyter, 1–24.
- Kanevski, Rimma & Salisch, Maria von (2011): Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagschulen. Auswirkungen der Ganztagschule auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Jugendlichen. Weinheim u.a: Beltz Juventa.
- Keim, Inken (2007): Die „türkischen Powergirls“. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim. Tübingen: Narr.
- Keller, Rudi (1995): Zeichentheorie. Zu einer Theorie semiotischen Wissens. Tübingen: Francke.
- Kessler, Florence (2008): NET.WORX 52 | Instant Messaging. Eine neue interpersonale Kommunikationsform. [<http://www.mediensprache.net/networx/networx-52.pdf>, Abruf am 07.03.2012].
- Kieserling, André (1999): Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kleinberger Günther, Ulla (2001): Sprachliche Höflichkeit in innerbetrieblichen e-mails. In: Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): *Höflichkeitsstile*. Frankfurt am Main: Lang, 147–164.



- Kleinberger Günther, Ulla (2003): „Identität“ in innerbetrieblichen E-mails: Nähe und Distanz zwischen MitarbeiterInnen. In: Habscheid, Stephan & Fix, Ulla (Hrsg.): *Gruppenstile. Zur sprachlichen Inszenierung sozialer Zugehörigkeit*. Frankfurt am Main: Lang, 117–128.
- Kneidinger, Bernadette (2010): Facebook und Co. Eine soziologische Analyse von Interaktionsformen in Online Social Networks. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Deutschmann, Olaf, et al. (Hrsg.): *Romanistisches Jahrbuch*. Berlin: de Gruyter, 15–43.
- Kohrs, Jurgita (2008): Zur Kulturspezifik der Textsorte „Elektronisches Gästebuch“. Deutsche und litauische Theaterästhetik im Vergleich [[http://www.leidykla.vu.lt/fileadmin/Kalbotyra\\_3/58\\_3\\_/58-68.pdf](http://www.leidykla.vu.lt/fileadmin/Kalbotyra_3/58_3_/58-68.pdf), Abruf am 07.03.2012].
- Kolip, Petra (1993): Freundschaften im Jugendalter. Weinheim, Bielefeld: Juventa-Verl.
- Kotorova, Elizaveta (2011): Indirekte Sprechakte als höfliche Äußerungsformen: sprechaktklassenspezifische Unterschiede. In: Ehrhardt, Claus & Neuland, Eva & Yamashita, Hitoshi (Hrsg.): *Sprachliche Höflichkeit zwischen Etikette und kommunikativer Kompetenz*. Frankfurt am Main: Lang, 78–91.
- Kotthoff, Helga (1998): Spaß verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor. Tübingen: Niemeyer.
- Krelle, Michael (2011): Dimensionen von Gesprächskompetenz. Anmerkungen zur Debatte über mündliche Fähigkeiten im Deutschunterricht. In: Behrens, Ulrike & Eriksson, Birgit (Hrsg.): *Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Bern: Hep, 13–34.
- Krommer, Axel (2010): Didaktik und Ästhetik neuer Medien: Lesen und Verstehen symmedialer Texte. In: Frederking, Volker (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts // Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren; Schneider Verlag Hohengehren, 238–267.
- Kultusministerkonferenz (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss [Abruf am 15.04.2014].

## Literatur

- Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erklärungen zur Konzeption und Entwicklung [Abruf am 30.06.2014].
- Kwick (2011): Geschichte [<http://hilfe.kwick.de/index.php/Geschichte>, Abruf am 04.11.2011].
- Labov, William (1972): Sociolinguistic patterns. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press.
- Labov, William (2006): The social stratification of English in New York City. Cambridge UK, New York: Cambridge University Press.
- Lakoff, George (1973): Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. In: *Journal of Philosophical Logic*, 2, 4, 458–508.
- Landesbeauftragte für Datenschutz und Informationsfreiheit (2011): Die Nutzung sozialer Netzwerke im Internet unter Datenschutz-Gesichtspunkten in Mecklenburg-Vorpommern. Ergebnisse der Online-Umfrage unter Schülerinnen und Schülern im Alter von 8 bis 21 Jahren [<http://www.lfd.mv.de/umfrage/ergebnis.pdf>, Abruf am 07.02.2012].
- Layes, Gabriel (2005): Interkulturelles Identitätsmanagement. In: Thomas, Alexander & Kinast, Eva-Ulrike & Schroll-Machl, Sylvia (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 117–125.
- Leaper, Campbell & Anderson, Kristin J. (1997): Gender development and heterosexual romantic relationships during adolescence. In: *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1997, 78, 85–103.
- Levinson, Stephen C. (1983): Pragmatics. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Linke, Angelika, et al. (2004): Studienbuch Linguistik. Ergänzt um ein Kapitel „Phonetik/Phonologie“ von Urs Willi. Tübingen: Niemeyer.
- Löbner, Sebastian (2003): Semantik: Eine Einführung. Berlin, New York: W. de Gruyter.
- Luckmann, Thomas (1999): Kommunikative Gattungen. In: Auer, Peter (Hrsg.): *Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern*. Tübingen: Niemeyer, 175–186.
- Lüger, Heinz-Helmut (2001): Höflichkeit und Höflichkeitsstile. In: Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): *Höflichkeitsstile*. Frankfurt am Main: Lang, 3–23.

- Luginbühl, Martin (2003): Streiten im Chat. In: *Linguistik online*, 15, 69–87.
- Luginbühl, Martin (2005): Neue Medien. In: Burger, Harald & Luginbühl, Martin (Hrsg.): *Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien*. Berlin, New York: W. de Gruyter, 425–461.
- Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut Felix & Hron, Aemilian (1986): Psychologie des Wissenserwerbs. In: Weidenmann, Bernd, et al. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie: ein Lehrbuch*. München [u.a.]: Psychologie-Verlags-Union, Urban u. Schwarzenberg, 143–218.
- Marx, Konstanze (in Druck): Silences as a linguistic strategy. Remarks on the role of the unsaid in romantic relationships on the internet. In: Lüdtke, Ulrike (Hrsg.): *Emotion in Language: Theory – Research – Application*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Marx, Konstanze (2012): „wer ich bin? dein schlimmster alptraum, baby!“. Cybermobbing ein Thema für den Deutsch. In: *Der Deutschunterricht*, 66, 6, 77–81.
- Marx, Konstanze (2013): Denn sie wissen nicht, was sie da reden? Diskriminierung im Cybermobbing-Diskurs als Impuls für eine sprachkritische Diskussion. In: *Aptum*, 9, 2, 103–122.
- Marx, Konstanze & Weidacher, Georg (2014): Internetlinguistik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Tübingen: Narr.
- Maurer, Tina & Alpar, Paul & Noll, Patrick (2008): Nutzertypen junger Erwachsener in sozialen Online-Netzwerken in Deutschland. In: Alpar, Paul (Hrsg.): *Web 2.0 - eine empirische Bestandsaufnahme. Eine empirische Bestandsaufnahme*. Wiesbaden: Vieweg + Teubner, 208–232.
- McLuhan, Marshall & Fiore, Quentin (2001): *The medium is the message. An inventory of effects*. Corte Madera, CA: Gingko Press.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2009): JIM 2009, Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland [<http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf09/JIM-Studie2009.pdf>, Abruf am 11.10.2010].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2010): JIM 2010. Jugend, Information, (Multi-) Media [<http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf10/JIM2010.pdf>, Abruf am 10.12.2010].

## Literatur

- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2011): JIM 2011. Jugend, Information, (Multi-) Media [[www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf11/JIM2011.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf11/JIM2011.pdf), Abruf am 10.12.2010].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2013): JIM 2013. Jugend, Information, (Multi-) Media [<http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf13/JIMStudie2013.pdf>, Abruf am 05.02.2014].
- Meier, Jörg (2007): Vom Brief zur E-Mail - Kontinuität und Wandel. In: Ziegler, Arne & Dürscheid, Christa (Hrsg.): *Kommunikationsform E-Mail*. Tübingen: Stauffenburg-Verl, 57–76.
- Mitchell, Clyde James (1969): The concept and use of social networks. In: Mitchell, Clyde James (Hrsg.): *Social networks in urban situations: Analyses of personal relationships in central African towns*. Manchester: University Press, 1–50.
- Moerman, Michael (1996): Talking culture. Ethnography and conversation analysis. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press.
- Moraldo, Sandro M. (2009): Twitter: Kommunikationsplattform zwischen Nachrichtendienst, Small Talk und SMS. In: Moraldo, Sandro M. (Hrsg.): *Internet.kom. Neue Sprach- und Kommunikationsformen im WorldWideWeb*. Roma: Aracne, 245–281.
- Müller, Marika (1995): Die Ironie: Kulturgeschichte und Textgestalt: Königshausen und Neumann.
- Münz, Stefan (2002): Foren und Boards [<http://aktuell.de.selfhtml.org/artikel/gedanken/foren-boards/>, Abruf am 09.03.2012].
- Neuland, Eva (1987): Spiegelungen und Gegenspiegelungen. Anregungen für eine zukünftige Jugendsprachenforschung. Reflections and counter-reflections. Suggestions for future youth language research /. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 15, 58–82.
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kopmetenzmodelle im Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch*, 21, 5–19.
- Ossner, Jakob (2010): Kompetenzen im Sprachunterricht des Deutschen. In: Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Sprach- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 138–152.

- Patzelt, Werner J. (1987): Grundlagen der Ethnomethodologie. München, Passau: Fink.
- Plan.net (2010): Regionale Nutzung von Social Networks in Deutschland [<http://www.slideshare.net/PlanNet/regionale-nutzung-von-social-networks-in-deutschland>, Abruf am 07.02.2012].
- Platten, Eva (2003): Chat-Tutoren im Didaktischen Chat-Raum - Sprachliche Hilfen und Moderation. In: Legutke, Michael & Rösler, Dietmar (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien: Beiträge des Giessener Forschungskolloquiums*: Narr, 145–178.
- Richling, Julia (2012): Sprachwandel in Online-Foren. Dortmund.
- Robertson-von Trotha, Caroline Y. (2006): The challenge of e-Inclusion. Advantages and risks of a global medium. In: Robertson-von Trotha, Caroline Y. (Hrsg.): *Vernetztes Leben. Soziale und digitale Strukturen*. Karlsruhe: Univ.-Verl. Karlsruhe, 165–181.
- Roland (2012): R-09HR Ver.3.0 [<http://www.roland.com/products/en/R-09HR/>, Abruf am 05.04.2012].
- Röll, Franz Josef (2010): Social Network Sites. In: Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Digitale Jugendkulturen*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., 209–224.
- Runkehl, Jens & Schlobinski, Peter & Siever, Torsten (1998): Sprache und Kommunikation im Internet. Überblick und Analysen. Opladen [u.a.]: Westdt. Verl.
- Sacks, Harvey (2004): everyone has to lie. In: Jaworski, Adam & Coupland, Nikolas Coupland (Hrsg.): *The discourse reader*. London: Routledge, 252–262.
- Sacks, Harvey & Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: *Language*, 50, 4, 696–735.
- Sager, Sven Frederik (2001): Probleme der Transkription nonverbalen Verhaltens. In: Brinker, Klaus, et al. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. = *Linguistics of text and conversation*. Berlin: de Gruyter, 1059–1068.
- Salomonsson, Johanna (2011): NET.WORX 59 | »Hamwa nisch...fragense mal da«. Spiel mit Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Diskussionsforen im Internet

## Literatur

- [<http://www.mediensprache.net/networx/networx-59.pdf>, Abruf am 07.03.2012].
- Sandig, Barbara (1972): Zur Differenzierung gebrauchssprachlicher Textsorten im Deutschen. In: Gülich, Elisabeth & Raible, Wolfgang (Hrsg.): *Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht*. Frankfurt/M.: Athenäum, 113–124.
- Sandig, Barbara (1986): *Stilistik der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter.
- Sandig, Barbara (2006): *Textstilistik des Deutschen*. Berlin, New York: W. de Gruyter.
- Sandig, Barbara & Selting, Margret (1997): Discourse Styles. In: van Dijk, Teun A. (Hrsg.): *Discourse as structure and process*. London: SAGE, 138–156.
- Sandig, Barbara & Selting, Margret (1997): Einleitung. In: Selting, Margret & Sandig, Barbara (Hrsg.): *Sprech- und Gesprächsstile*. Berlin: de Gruyter.
- Schäfer, Joachim (2010): Schreiben - Texte produzieren. In: Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Sprach- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 323–335.
- Schank, Gerd (1987): Linguistische Konfliktanalyse. Ein Beitrag der Gesprächsanalyse. In: Schank, Gerd & Schwitalla, Johannes (Hrsg.): *Konflikte in Gesprächen*. Tübingen: Narr, 18–98.
- Schegloff, Emanuel A. & Sacks, Harvey (1973): Opening up Closings. In: *Semiotica*, 8, 4.
- Schlobinski, Peter (2001): \*knuddel – zurueckknuddel – dich ganzdollknuddel\*. Inflektive und Inflektivkonstruktionen im Deutschen. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 29.2, 192–218.
- Schönfeldt, Juliane (2001): Die Gesprächsorganisation in der Chat-Kommunikation. In: Beißwenger, Michael (Hrsg.): *Chat-Kommunikation. Sprache, Interaktion, Sozialität & Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation; Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld*. Stuttgart: Ibidem-Verl, 25–54.
- Schueler.cc (2011): Impressum [<http://www.schueler.cc/s/impressum.php>, Abruf am 05.11.2011].
- SchülerVZ (2009): schuelerVZ Gründung [<http://www.schuelervz.net/Newsroom/Detail/261a1c7751de172e/backPg/5>, Abruf am 12.10.2010].

- SchülerVZ (2011a): „Find ich gut“ - in Statusmeldungen, Fotoalben und Themen (Gruppen) [<http://www.schuelervz.net/Blog/View/6NIHrHsOZQMdERPu1zhhKZadPRb0ia-YGyBc66qfUQw/0a979bfaa267d196>, Abruf am 29.02.2012].
- SchülerVZ (2011b): schülerVZ-Lehrermaterialien. Arbeitsmappe 1 „Soziale Netzwerke“ [[http://static.pe.schuelervz.net/media/de/pdf/pVZ\\_Arbeitsmappe\\_1\\_110905.pdf](http://static.pe.schuelervz.net/media/de/pdf/pVZ_Arbeitsmappe_1_110905.pdf), Abruf am 12.10.2011].
- SchülerVZ (2012a): AGB & weitere Infos [[http://www.schuelervz.net/l/terms\\_new](http://www.schuelervz.net/l/terms_new), Abruf am 06.02.2012].
- SchülerVZ (2012b): Datenschutz-Information [[http://www.schuelervz.net/l/policy\\_new/info](http://www.schuelervz.net/l/policy_new/info), Abruf am 29.02.2012].
- SchülerVZ (2013): Ende SchülerVZ [<http://www.schuelervz.net/Pinboard/-cxTAGkOXfGtKImMBrnIH8LwrDcbbeXa-mlKn0i-GQ/p/1>, Abruf am 10.01.2014].
- Schütte, Wilfried (2000): Sprache und Kommunikationsformen in Newsgroups und Mailinglisten. In: Kallmeyer, Werner (Hrsg.): *Sprache und neue Medien*. Berlin: de Gruyter, 142–179.
- Schwitalla, Johannes (1987): Sprachliche Mittel der Konfliktreduzierung in Streitgesprächen. In: Schank, Gerd & Schwitalla, Johannes (Hrsg.): *Konflikte in Gesprächen*. Tübingen: Narr, 99–175.
- Schwitalla, Johannes (2006): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: E. Schmidt.
- Schwitalla, Johannes (2008): Gesprächsstile / Conversational styles. In: Fix, Ulla & Gardt, Andreas & Knape, Joachim (Hrsg.): *Rhetorik und Stilistik - Rhetoric and Stylistics, Teilband - Volume 1. = Handbooks of linguistics and communication*. s.l: Mouton de Gruyter, 1054–1075.
- Searle, John R. (1982): *Ausdruck und Bedeutung. Untersuchungen zur Sprechaktheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Selting, Margret (1997): Interaktionale Stilistik: Methodologische Aspekte der Analyse von Sprechstilen. In: Selting, Margret & Sandig, Barbara (Hrsg.): *Sprech- und Gesprächsstile*. Berlin: de Gruyter, 9–43.
- Selting, Margret & Hinnenkamp, Volker (1989): Einleitung: Stil und Stilisierung in der Interpretativen Soziolinguistik. In: Hinnenkamp, Volker & Selting, Margret

## Literatur

- (Hrsg.): *Stil und Stilisierung. Arbeiten zur interpretativen Soziolinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1–23.
- Siegler, Robert, et al. (2011): *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Heidelberg: Spektrum Akad. Verl.
- Sitta, Horst & Tymister, Hans Josef (1978): *Linguistik und Unterricht*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Spiegel, Carmen (2009): Ein didaktischer Leitfaden für Kommunikationstrainings aus der Gesprächsforschung. In: Meer, Dorothee & Spiegel, Carmen (Hrsg.): *Kommunikationstrainings im Beruf. Erfahrungen mit geprüfungsanalytisch fundierten Fortbildungskonzepten*. Mannheim: Verl. für Gesprächsforschung, 7–28.
- Spiegel, Carmen (2011): *Streit*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Spiegel, Carmen (2012): Streitschlichtung. In: Becker-Mrotzek, Michael & Ulrich, Winfried (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 512–524.
- Spiegel, Carmen (2013): Kommunikation. In: Rothstein, Björn & Müller, Claudia & Hiller, Sandra (Hrsg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch: ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 187–195.
- Spiegel, Carmen & Kleinberger Günther, Ulla (2006): Schreiben im Internet als neue Aufgabe der Didaktik. In: Spiegel, Carmen & Vogt, Rüdiger & Spiegel-Vogt (Hrsg.): *Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 187–199.
- Spiegel, Carmen & Kleinberger Günther, Ulla (2010): Höfliche Jugendliche im Netz? In: Jørgensen, J. Normann (Hrsg.): *Vallah, Gurkensalat 4U & me! Current perspectives in the study of youth language*. Frankfurt, M: Lang, 207–227.
- Spiegel, Carmen & Kleinberger Günther, Ulla (2011): Höflichkeitsformen und Höflichkeitsnormen in Internetforen und E-Mails. In: *Der Deutschunterricht*, 2011, 2, 34–43.
- SPIEGEL ONLINE (2010): Social-Network-Studie: Wessis lieben Xing, Osis Schueler.cc [<http://www.spiegel.de/netzwelt/web/0,1518,687580,00.html>, Abruf am 05.11.2011].



- Spitzmüller, Jürgen (2005): Spricht da jemand? Repräsentation und Konzeption in virtuellen Räumen [<http://www.ds.uzh.ch/spitzmueller/docs/chat-05.pdf>, Abruf am 08.03.2012].
- Spitzmüller, Jürgen (2009): Chat-Kommunikation: Interaktion im virtuellen Raum als multidisziplinäres Forschungsfeld. In: Moraldo, Sandro M. (Hrsg.): *Internet.kom. Neue Sprach- und Kommunikationsformen im WorldWideWeb*. Roma: Aracne, 71–108.
- Spitzmüller, Jürgen (2012): Typographie. In: Dürscheid, Christa (Hrsg.): *Einführung in die Schriftlinguistik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 207–238.
- Spitzmüller, Jürgen (2014): Die dunkle Seite des Textes «Mündlichkeit» als Hilfskonzept der Text- und Medienlinguistik. In: Grundler, Elke & Spiegel, Carmen (Hrsg.): *Konzeption des Mündlichen. Wissenschaftliche Perspektiven und Didaktische Konsequenzen*. Bern: Hep, 32–46.
- Spreckels, Janet (2006): Britneys, Fritten, Gangschta und wir. Identitätskonstitution in einer Mädchengruppe eine ethnographisch-gesprächsanalytische Untersuchung. Frankfurt am Main: P. Lang.
- StayFriends (2011): Unternehmen [<http://www.stayfriends.com/unternehmen>, Abruf am 04.11.2011].
- Stegbauer, Christian (2008): Weak und Strong Ties. Freundschaft aus netzwerktheoretischer Perspektive. In: Stegbauer, Christian (Hrsg.): *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, 105.
- Stein, Stephan (1995): Formelhafte Sprache: Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Stöckl, Hartmut (2004): Typographie: Gewand und Körper des Textes – Linguistische Überlegungen zu typographischer Gestaltung. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 41, 4–48.
- Storrer, Angelika (2001): Getippte Gespräche oder dialogische Texte? Zur kommunikationstheoretischen Einordnung der Chat-Kommunikation. In: Lehr, A., et al. (Hrsg.): *Sprache im Alltag: Beiträge zu neuen Perspektiven in der*

## Literatur

- Linguistik. Herbert Ernst Wiegand zum 65. Geburtstag gewidmet // Sprache im Alltag*. Berlin: de Gruyter, 439–466.
- Storrer, Angelika (2001): Sprachliche Besonderheiten getippter Gespräche. Sprecherwechsel und sprachliches Zeigen in der Chat-Kommunikation. In: Beißwenger, Michael (Hrsg.): *Chat-Kommunikation. Sprache, Interaktion, Sozialität & Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation; Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld*. Stuttgart: Ibidem-Verl, 3–24.
- Storrer, Angelika (2014): Sprachverfall durch internetbasierte Kommunikation? Linguistische Erklärungsansätze – empirische Befunde. In: Plewnia, Albrecht & Witt, Andreas (Hrsg.): *Sprachverfall? Dynamik ; Wandel ; Variation*. s.l: Mouton de Gruyter, 171–196.
- Stud.IP Core Group (2011): History StudIP [<http://develop.studip.de/studip/dispatch.php/siteinfo/show/2/5>, Abruf am 19.12.2011].
- StudiVZ (2011): VZ Netzwerk für Deutschland [[http://static.pe.studivz.net/media/de/sales/VZgeschaefftlich/Mediadaten\\_VZ\\_Myspace\\_271011.pdf](http://static.pe.studivz.net/media/de/sales/VZgeschaefftlich/Mediadaten_VZ_Myspace_271011.pdf), Abruf am 05.11.2011].
- StudiVZ (2012): ich studiere ja überhaupt nicht...bin aber trotzdem hier... Themen (Gruppen) [[http://www.studivz.net/#Topic:DetailBoard/public\\_topics/G:u208d2](http://www.studivz.net/#Topic:DetailBoard/public_topics/G:u208d2), Abruf am 06.02.2012].
- Sutter, Tilmann & Charlton, Michael (2002): Medienkompetenz – einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa-Verl, 129–147.
- TechSmith (2012): Camtasia screen recorder [<http://www.techsmith.com/camtasia.html>, Abruf am 04.04.2012].
- Teichtmeier, Bärbel (1984): *Das Gespräch: Funktionen, Normen und Strukturen*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Telekom-Stiftung (2013): Allensbach-Umfrage: Digitale Medien an deutschen Schulen angekommen [<http://www.telekom-stiftung.de/dts-cms/de/pressemitteilung/477>, Abruf am 15.07.2014].
- Thaler, Verena (2003): *Chat-Kommunikation im Spannungsfeld zwischen Oralität und Literalität*. Berlin: VWF.

- Thaler, Verena (2012): Sprachliche Höflichkeit in computervermittelter Kommunikation. Tübingen, Salzburg: Stauffenburg-Verlag.
- Tiittula, Liisa (2001): Formen der Gesprächssteuerung. In: Brinker, Klaus, et al. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. = Linguistics of text and conversation*. Berlin: de Gruyter, 1361–1374.
- Tong, Stephanie Tom, et al. (2008): Too Much of a Good Thing? The Relationship Between Number of Friends and Interpersonal Impressions on Facebook [Abruf am 12.10.2011].
- Tuor, Nadine (2009): Online-Netzwerke. Eine kommunikationstheoretische, sozialpsychologische und soziolinguistische Analyse.  
[<http://www.mediensprache.net/networx/networx-55.pdf>, Abruf am 13.10.2010].
- Turner, Bryan Stanley (2007): The Cambridge dictionary of sociology. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Utz, Sonja (2001): Der Aufbau von interpersonalen Beziehungen in MUDs: Die Rolle von Motiven und Kommunikationsstrategien. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 32, 2, 145–160.
- Vazire, Simine & Gosling, Samuel D. (2004): e-Perceptions: Personality Impressions Based on Personal Websites. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 1, 123–132.
- Vetter, Eva (2009): Konversationsanalyse. In: Buber, Renate & Holzmüller, Hartmut H. (Hrsg.): *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen*. Wiesbaden: Gabler Verlag / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, 331–346.
- VideoLAN (2012): Frequently Asked Questions [<http://www.videolan.org/support/faq.html>, Abruf am 04.04.2012].
- Voigt, Martin (2011): NET.WORX 61 | Linguistische Aspekte zur Beziehungsarbeit und Identitätskonstruktion in Mädchenfreundschaften  
[<http://www.mediensprache.net/networx/networx-61.pdf>, Abruf am 02.11.2011].
- Wagner, Ulrike & Brüggen, Niels & Gebel, Christa (2009): Web 2.0 als Rahmen für Selbstdarstellung und Vernetzung Jugendlicher. Analyse jugendnaher Plattformen und ausgewählter Selbstdarstellungen von 14- bis 20-Jährigen

## Literatur

- [[http://www.jff.de/dateien/Bericht\\_Web\\_2.0\\_Selbstdarstellungen\\_JFF\\_2009.pdf](http://www.jff.de/dateien/Bericht_Web_2.0_Selbstdarstellungen_JFF_2009.pdf), Abruf am 14.10.2010].
- Warschauer, Mark (2003): Technology and social inclusion. Rethinking the digital divide. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim [u.a.]: Beltz-Verl.
- Weinrich, Harald, et al. (1993): Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim: Dudenverlag.
- wer-kennt-wen.de (2011): Über uns [<http://www.wer-kennt-wen.de/static/ueberuns/>, Abruf am 05.11.2011].
- Werlen, Iwar (1979): Konversationsrituale. In: Dittmann, Jürgen (Hrsg.): *Arbeiten zur Konversationsanalyse*. Tübingen: Niemeyer, 144–175.
- West, Laura & Trester, Anna Marie (2013): Facework on Facebook Conversations on Social Media. In: Tannen, Deborah & Trester, Anna Marie (Hrsg.): *Discourse 2.0. Language and New Media*. Washington: Georgetown University Press, 133–154.
- Weydt, Harald (1983): Kleine deutsche Partikellehre ein Lehr- und Übungsbuch für Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Klett.
- Wiese, Heike (2012): Kiezdeutsch: Ein neuer Dialekt entsteht: C.H.Beck.
- Wirth, Uwe (2005): Chatten. Plaudern mit anderen Mitteln. In: Siever, Torsten & Schlobinski, Peter & Runkehl, Jens (Hrsg.): *Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet*. Berlin, New York: de Gruyter, 67–84.
- Wolf, Ricarda (1997): Sprech- und Gesprächsstile. In: Selting, Margret & Sandig, Barbara (Hrsg.): *Sprech- und Gesprächsstile*. Berlin: de Gruyter, 44–93.
- Ziegler, Arne (2007): E-Mail - Textsorte oder Kommunikationsform? Eine textlinguistische Annäherung. In: Ziegler, Arne & Dürscheid, Christa (Hrsg.): *Kommunikationsform E-Mail*. Tübingen: Stauffenburg-Verl, 9–32.
- Ziegler, Arne & Dürscheid, Christa (Hrsg.) (2007): Kommunikationsform E-Mail. Tübingen: Stauffenburg-Verl.
- Zifonun, Gisela & Strecker, Bruno & Hoffmann, Ludger (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin, New York: de Gruyter.

## Literatur

Zimmer, Dieter E. (2003): So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachentstehung und Sprache & Denken. München: Heyne.